
Örijinal Makale Başlığı:

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi

Makalenin İngilizce Başlığı:

An analysis of secondary school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies

Yazar(lar):

Canan KOÇ, Aysel ARSLAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>.

Original Title of Article:

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi

English Title of Article:

An analysis of secondary school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies

Author(s):

Canan KOÇ, Aysel ARSLAN

For Cite in:

Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının İncelenmesi

Canan KOÇ^{*a}, Aysel ARSLAN^a

^a Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas /Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.027

Makale Geçmişi:

Geliş 17 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Başarı yönelimleri,
Okuma stratejileri,
Bilişüstü,
Ortaokul öğrencileri.

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf, cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi ve başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılında Sivas Merkez'de ortaokula devam eden 618 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne-baba eğitim durumuna göre başarı yönelimleri alt boyutlarında farklılık görülürken okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında farklılık görülmemiştir.

An Analysis of Secondary School Students' Achievement Goal Orientations and Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.027

Article history:

Received 17 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Achievement goal orientations,
Reading strategies,
Metacognition,
Middle school students.

Abstract

This study aims at analyzing secondary school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies in terms of such variables as their school class, gender and the educational background of their parents and learning the correlation between their achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. A relational screening model was used to conduct the research. A total of 618 students attending three different secondary schools in central Sivas participated in the study. The research data was collected using the Achievement Goal Orientations Scale and Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies. The arithmetic average, standard deviation, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test and Spearman-Brown correlation coefficient were used in the course of analyzing the survey data. The research results showed that the students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies differ significantly in terms of their class and gender. In terms of the educational background of their parents, no difference was found out in the sub-dimension of metacognitive awareness of reading strategies, while a difference was seen in the sub-dimension of their achievement goal orientations.

*Yazar: ckoc@cumhuriyet.edu.tr

Giriş

Öğrenme dışsal ve içsel etkenlerin birbiriyle etkileşimli rol oynadığı karmaşık bir süreçtir. Öğrenme üzerindeki bireysel farklılıkların etkisi, bu sürecin anlaşılabilirliği ve yapılandırılabilirliği için, bu farklılıkların tanımlanmasını gerektirmektedir. “Neden bazı öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha istekli katılırken ve daha çok çaba gösterirken, diğerleri dışsal yaptırımlarla isteksiz bu etkinliklere katılmaktadırlar ve daha az çaba göstermektedirler?” sorusu her zaman eğitimcilerin yanıt aradıkları bir soru olmuştur. Bu soru aslında öğrenmenin en önemli boyutlarından biri olan güdüye işaret etmektedir.

Psikologlar güdüyü, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Slavin, 2009). Güdü uzun yıllar psikoloji ve eğitim alanlarında önemli bir yapı olarak kabul edilmiş olmasına rağmen son yıllarda akademik öğrenmeye ilişkin araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Anderman & Dawson, 2011). Güdü kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimi gibi davranışçılıktan bilişselliğe doğru uzanan bir çizgi izlemektedir. Güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayandırılırken son zamanlarda nedensel yüklemeler, öz yeterlik, kontrol düşünceleri ve amaç gibi kavramlara dayandırılmaktadır (Açıkgöz, 2007). Bir dizi güdü kuramı öğrenci güdüsünü ve başarısını anlamamızı artırır da bunlardan biri olan başarı hedef kuramı doğrudan öğrencilerin akademik işe katılma gerekçelerine ilişkin algılarına odaklanmakta (Urdu & Maehr, 1995). Bu konuda Ames (1992), uzun yıllardır öğrenme hedefleri üzerinde etkili olan çevresel faktörlerin bilindiğini ancak öğrencilerin kendileri, görevleri ve diğerleri hakkındaki düşüncelerinin de farklı öğrenme hedeflerini etkilediğini söylemektedir. Son dönemlerde akademik ortamlarda öğrenci güdüsü üzerine araştırmanın en aktif alanlarından biri başarı hedef kuramıdır (Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

Hedef kuramı farklı türdeki hedeflerin başarı durumundaki davranışları nasıl etkilediğini (Midgley et al., 1998; Pintrich, Conley & Kempler, 2003) ve öğrencilerin akademik işlere katılmalarını sağlayan gerekçelerini (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Mattern, 2005; Schunk, Pintrich & Meece, 2010) açıklamaktadır. Diğer bir deyişle hedef yönelimleri insanların çeşitli hedeflere neden ve nasıl ulaşmak için çalıştıklarını tanımlamaktadır (Kaplan & Maehr, 2007).

Araştırmacılar temelde iki başarı yönelimi tanımlamışlardır. Bunlar: a) yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi, b) yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Midgley et al., 1998). Alan yazında öğrenme yönelimi, ustalık ya da iş yönelimi olarak; performans yönelimi, beceri yönelimi, ego yönelimi olarak da adlandırılmaktadır (Midgley et al., 1998). Öğrenme yönelimli öğrenciler anlama, yetkinliklerini arttırma, bilgi edinme ve yeni beceriler geliştirmeyi hedefleyerek üstbilişsel becerilerini kullanarak kendi öğrenmeleri için daha fazla çaba gösterirler. Bu öğrenciler; kendilerini önceki durumlarıyla kıyaslayarak ne kadar yol aldıkları hakkında değerlendirme becerisine sahip olurlar (Eliot & Dweck, 1988; Matos, et al., 2007). Öğrenme yönelimli öğrenciler daha etkili öğrenme stratejilerini kullanmakta, derse karşı olumlu tutuma sahip olup, zorlayıcı etkinlikleri tercih etmekte, başarının çabaya bağlı olduğunu düşünmektedirler (Arslan, 2011).

Performans hedef yöneliminde ise öğrenciler kendi yeteneklerini göstermek ya da kanıtlamak için, başkalarına göre yeteneksiz görünmekten kaçınarak akademik işlere katılmaktadırlar (Anderman & Midgley, 1997). Performans yöneliminde sosyal kıyaslama belirgin hale geldiğinden öğrenciler, yeteneklerine odaklanmaktadır. Öğrenme hedeflerinin temelinde başarı ihtiyacının, performans hedeflerinin temelinde ise hata korkusunun yattığı belirtilmektedir (Elliot, 1999).

Elliot vd. (1999), performans-öğrenme ikili yapısının bir gözden geçirilmiş halini sunan üçlü başarı yönelimi yapısını geliştirmişlerdir. Bu çerçevede, performans yönelimi yapısı yaklaşma ve kaçınma olmak üzere ikiye ayrılmış ve üç bağımsız hedef yönelimi betimlenmiştir: performans-yaklaşma yönelimi başkalarına göre yeterliğe ulaşmaya; performans kaçınma başkalarına göre yetersizlikten kaçınmaya; öğrenme yönelimi işi öğrenme ve yeterliğin gelişimine odaklanmaktadır (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001). Elliot ve McGregor'ın (2001) daha sonraki çalışmalarında başarı yönelimleri çerçevesi tekrar gözden geçirilerek öğrenme yöneliminde de yaklaşma ve kaçınma boyutları önerilmiştir. Öğrenme

yönelimi yaklaşma odağında işi iyice öğrenme, derinliğine anlama ve öz-gelişim standartları önemliken, öğrenme yönelimi kaçınma odağında işi iyice öğrenememekten, hatalı olmaktan kaçınma hedeflenmektedir. Performans yönelimi yaklaşma odağında ise en iyi olmaya, başkalarını geçmeye odaklanılırken, performans yönelimi kaçınma odağında sınıfta en kötü dereceyi almama, başkalarına göre daha aşağı bir nitelikte olmaktan kaçınma önemli görülmektedir (Elliot & McGregor, 2001; Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Başarı yönelimleri ile çeşitli öğrenme ürünleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırma sonuçları öğrenme yöneliminin başarıyı sağlayan ve öz düzenlemeli öğrenme için gerekli olan çok sayıda güdü ilişkili değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Yapılan araştırmalar öğrenme yöneliminin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımı (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), derin işleme, süreklilik ve çaba (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Phan, 2009) akademik başarı, denetim odağı (Buluş, 2011) gibi değişkenlerle pozitif ilişkisini ortaya koymaktadır. Performans yaklaşma yöneliminin ise yüzeysel işleme, süreklilik, çaba ve sınav performansının pozitif yordayıcısı; performans kaçınma yöneliminin yüzeysel işlemenin, düzensizliğin pozitif yordayıcısı ve derin işleme ve sınav performansının negatif yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

Etkili öğrenmede güdünün yanı sıra okuduğunu anlama becerisi de anahtar bir role sahiptir. Demirel (2003), okumanın; temel eğitimin ilk yıllarından itibaren bireylere kazandırılan, öğrenme ve bütün derslerdeki başarıda etkili olan temel becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembollerini anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Cite in: Koç, 2007). Günümüzde iyi okuyucu olmak tek başına yeterli olarak görülmemekte (Lau & Chan, 2003), okuma eyleminin temel amacının okuduğunu anlama olduğu ifade edilmektedir. Akyol (2006), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini aldığını belirtmektedir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani okunanı yapılandırmadır (Cite in: Koç, 2007).

Okuma sürecinde birey aynı anda pek çok zihinsel aktiviteyi gerçekleştirmekte ve bu aktiviteleri doğru olarak kontrol edebilmesi de onun okuduğunu anlamasına yardımcı olmaktadır (Ruddell, 1997). Bireyin okuduğunu anlama sürecinde zihninde var olan bilgileriyle metindeki bilgiler etkileşime girerek zihninde yeni bir yapı oluşturur (Anderson & Pearson, 2003). Birey okuma sürecinde kelimeleri kendi anlam yapıları içinde tanıma, metne ilişkin çıkarımlarda bulunma, metni anlam bakımından yapılandırma ve ön bilgileriyle okudukları arasında bağ kurma becerilerini kullanabilmelidir (Wilson & Bai, 2010).

Baydık'a (2011) göre öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olabilecek okuma stratejilerini kullanmaları oldukça önemlidir. Bu stratejiler arasında öğrencinin okuduğunu anlama sürecini takip etmesi, önbilgilerini harekete geçirerek okuma sürecine dâhil etmesi, okuduğu metnin içeriği hakkında ipuçlarından yararlanarak tahminlerde bulunması, metnin içindeki anlamları ve düzenlemeleri beyinde netleştirmesi, okuma hızını kendine göre ayarlaması, metindeki önemli yerleri işaretleyerek altlarını çizmesi, gerekli gördüğü yerleri not alması sayılabilir. Ayrıca metinde okuduğu bilgileri zihninde canlandırabilmesi, metin yapısı hakkında bildiklerini kullanabilmesi de başlıca okuma stratejileri olarak öne çıkmaktadır. Birey okuma sürecinde bu stratejileri kullanarak anlamlı okuma yapıp yapmadığını kontrol eder ve kendi öğrenmesine yönelik denetim gerçekleştirir. Okuma sonrasında ise sorun olduğunu belirlediği durumları belirleyerek düzeltmek için gerekli tedbirleri alır (Phakiti, 2003). Keer (2004), iyi okuyucuların bir okuma hedeflerinin olduğunu, okuma sırasında anlamayı denetlediklerini ve okuma süreçlerini yansıttıklarını, okuma hatalarının üstesinden gelmek için uygun stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir. Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir (Cite in: Koç, 2007).

Bilişüstü, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi, (Flavell, 1979), kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması (Kuhn 2000), bu süreçleri kontrol edebilmesi (Flavell, 1979) ve bildiklerini değerlendirmesi (Taylor, 1999; Cite in: Akın, 2006) şeklinde tanımlanmaktadır. Baker ve Brown (1984), bilişüstünü, bir işi

etkilice yerine getirmek için gerekli olan becerilere, stratejilere ve kaynaklara ilişkin farkındalık ve işin başarılı şekilde tamamlanmasını sağlayacak öz-düzenleme mekanizmalarını kullanma becerisi olarak tanımlamaktadırlar (Noushad, 2008). Biliş bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerirken üstbiliş, öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Akın & Abacı, 2011; Çakıroğlu, 2007). Doğanay (1997), bilişsel farkındalığı, öğrencinin bilgi edinme sürecinde; sürecin sürekli planlanması, değerlendirilmesi, gözlemlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve kendi öğrenme sürecini kontrol altında tutması gibi davranışlara yansıyan bir düşünme süreci olarak tanımlamaktadır (Cite in: Doğanay & Demir, 2011).

Bilişüstü (üst biliş) kavramı 40 yıl önce ilk ortaya çıktığından beri, kaliteli öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülür ve öğrencilerin birçok farklı bilişsel yeteneği kontrol etmelerini sağlar (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Bilişüstünün, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel kategoriye ayrılabilir ifade edilmektedir. Bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder (Akın, Abacı & Çetin, 2007). Bilişin bilgisi, açıklayıcı, prosedürel (işlemsel) ve durumsal bilgi olmak üzere bilişüstü farkındalığın üç farklı türünü kapsamaktadır. Açıklayıcı bilgi kişinin kendi öğrenme ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini; prosedürel-işlemsel bilgi işlemsel becerilerin uygulanması hakkındaki bilgiyi; durumsal bilgi ise çeşitli bilişsel eylemlere ne zaman ve nasıl başvurulacağını bilmeyi içermektedir. Örneğin, işlemsel bilgide stratejilerin nasıl uygulanacağı yer alırken, durumsal bilgi farklı durumlarda hangi stratejilerin kullanılacağı ile ilgilidir (Schraw & Moshman, 1995).

Bilişin düzenlenmesinin de genel olarak üç bileşene sahip olduğu düşünülür: Planlama, düzenleme ve değerlendirme (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için bilişsel kaynakların tahsis edilmesini içerir. Okumaya başlamadan önce tahminlerde bulunmak, stratejileri ardışıklandırmak ve bir göreve başlamadan önce dikkat veya zamanı seçici biçimde düzenlemek gibi özellikler planlamayla ilgilidir (Blank, 2000, Cite in: Akın, Abacı & Çetin, 2007). Düzenleme, izleme ve öğrenmeyi kontrol etmek için gereken kendini sınıma becerilerini içerir. Tahmin yapma, okurken duraklama, eylemleri sıralama ve uygun iyileştirme stratejilerini seçme de bu kategoride yer alır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Değerlendirme öğrenme ürününün ve düzenleme sürecinin değerlendirilmesini içerir (Schraw & Moshman, 1995). Karatay (2009), bilişsellik, metni anlama sürecinde okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında kavradığını düzenlemesi ve okuma sonrasında da değerlendirmesi ile ilgili sahip olduğu bilgi olduğunu ifade etmektedir. Bilişüstü farkındalık ise okuduğunu kavramaya ilişkin okurun sahip olduğu bu bilgiyi zamanında ve yerinde işletebilme, etkin kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü, öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi pek çok bilişsel süreç üzerinde etkili olduğu için, bilişüstü ile bu süreçlerin ilişkisinin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Karakelle, 2012; Ku & Ho, 2010; Oluk & Başöncül, 2009; Saraç, Önder & Karakelle, 2014; Temizkan, 2008). Bu araştırmalar bilişüstü becerilerin öğrenmedeki önemini ortaya koymakta ancak, sadece bilişüstü bilgi ve öz-düzenlemenin öğrenci başarısını artırmada yeterli olmadığı kabul edilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişüstü becerilerini kullanmak için güdülenmeleri gerekmektedir (Zimmerman, 1990; Bandura et al. 1996, Cite in: Noushad, 2008). Öğrencilerin eğitim sürecinde başarılı olabilmeleri için sınıf içinde güdülenmelerinin önemi (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) günümüzde daha fazla vurgulanmakta ve başarı motivasyonu teorisi eğitim araştırmalarında kullanılan en temel teorilerden biri olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme hedefleri, çocukların öğrenme işleri üzerinde geçirdikleri zamanın miktarını, zorluklarla yüzleşme kararlılığını ve en önemlisi öğrenmeye katılımın kalitesini artırmaktadır (Ames, 1992). Başarı yönelimlerine ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerini kapsadığı (Akın & Arslan, 2014; Arslan, 2011; Buluş, 2011; Kayış, 2013; Küçüköğlü et al., 2010) görülmektedir. Bu durum, diğer eğitim kademelerindeki öğrencileri kapsayan çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi, her kademede bütün derslerdeki başarıyı etkileyen önemli bir beceridir. Öğrencilerin kendi okuma süreçlerine ilişkin bilişüstü farkındalıklarının pek çok öğrenme ürünü üzerindeki etkileri bilinmektedir. Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi sonucu elde edilen bulguların program

geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca iki özelliğin sınıf düzeyine göre incelenmesi ortaokul kademesindeki öğrencilerin destek duyduğu alanların belirlenmesinde de önemli görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf, cinsiyet ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi; başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden korelasyonel tarama modeli (Karasar, 2004) kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2014-2015 öğretim yılı 1. döneminde Sivas ili Merkez ilçede bulunan üç ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 618 öğrenci katılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin 157'si 5. sınıf, 120'si 6. sınıf, 146'sı 7. sınıf ve 195'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Sivas merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören 23.577 ortaokul öğrencisinden 0.05 anlamlılık düzeyinde $d = \pm 0.03$ örnekleme hatası (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) temel alınarak 618 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1.

Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler.

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	308	49.8
	Erkek	310	50.2
Sınıf	5. Sınıf	157	25.4
	6. sınıf	120	19.4
	7. Sınıf	146	23.6
	8. Sınıf	195	31.6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	208	33.7
	Ortaokul	203	32.8
	Lise	131	21.2
	Üniversite	76	12.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	73	11.8
	Ortaokul	123	19.9
	Lise	259	41.9
	Üniversite	163	26.4

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanan “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Başarı yönelimleri ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin orijinali Midgley vd. (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiştir. Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye Başarı Yönelimleri Ölçeği adıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 5'li likert tipinde olup, ilk 6'sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6'sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 6'sı da performans-kaçınma yönelimini (PKY) belirlemeye yönelik 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Başarı Yönelimleri Ölçeği orijinal ölçekteki gibi üç alt boyuttan ancak 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte verilen seçenekler 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)'dan 5 (Tamamen Katılıyorum)'a kadar puanlanmıştır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak tespit edilmiştir (Akın ve Çetin, 2007). Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı ÖY için .81, PYAY için .81 ve PKAY için .84 olarak hesaplanmıştır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Karatay (2009) tarafından geliştirilmiştir. İlköğretim düzeyine 381, orta öğretim düzeyinde 466 ve üniversite düzeyinde 491 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, kişilerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik 32 maddeden oluşan, üç boyutlu bir ölçektir. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, planlama stratejileri için .68, düzenleme stratejileri için .84, değerlendirme stratejileri için .80 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı planlama için .76, düzenleme için .82, değerlendirme için .81, ölçeğin toplamı için .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Sivas il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere ölçeklerin uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçekler toplamda 631 öğrenciye uygulanmış ancak 13 veri gerekli özellikleri taşımadığı için çalışmadan çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Puanların normal dağılım özelliği Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve bilişüstü okuma stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular, araştırma sorularının sırasına göre aşağıda sunulmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Başarı Yönelimleri	Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	5.Sınıf	157	26.58	3.55	24.663	.00*	*5 – 6
	6.Sınıf	120	24.49	4.48			*5 - 7
	7.Sınıf	146	24.60	4.72			*5 - 8
	8.Sınıf	195	24.44	5.23			
Performans Yaklaşma Yönelimi	5.Sınıf	157	26.71	3.68	4.323	.23	Yok
	6.Sınıf	120	25.48	4.51			
	7.Sınıf	146	25.74	4.81			
	8.Sınıf	195	25.64	4.90			
Performans Kaçınma Yönelimi	5.Sınıf	157	18.27	5.85	34.597	.00*	*5 – 6, *5 – 7
	6.Sınıf	120	16.64	5.35			*5 – 8, *6-7,
	7.Sınıf	146	14.32	5.95			*7-8
	8.Sınıf	195	15.84	6.44			

*p<.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi ($X^2=24.663$; p<.05) ve performans kaçınma yönelimi ($X^2=34.597$; p<.05) alt boyutunda sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermektedir. Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu farklılığın öğrenme yönelimleri alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında performans kaçınma alt boyutunda ise 5-6, 5-7, 5-8, 6-7 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	U	P
Öğrenme Yönelimi	Kız	308	25.55	4.39	41645.500	.01*
	Erkek	310	24.52	4.87		
Performans Yaklaşma	Kız	308	26.30	4.37	42022.500	.01*
	Erkek	310	25.51	4.67		
Performans Kaçınma	Kız	308	15.59	6.35	42181.000	.01*
	Erkek	310	16.91	5.83		

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi (U=41645.500; p<.05), performans yaklaşma yönelimi (U=42022.500; p<.05), ve performans kaçınma yönelimi (U=42181.000; p<.05) alt

boyutlarında cinsiyete göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrenme ve performans kaçınma yöneliminde kız öğrenciler, performans yaklaşma yöneliminde erkek öğrenciler lehinedir. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Başarı Yönelimleri	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	İlkokul	208	25.03	4.26	3.025	.39	Yok
	Ortaokul	203	25.18	4.73			
	Lise	131	25.23	4.85			
	Üniversite	76	24.29	5.18			
Performans Yaklaşma Yönelimi	İlkokul	208	25.73	4.64	1.824	.61	Yok
	Ortaokul	203	25.72	4.75			
	Lise	131	26.35	4.13			
	Üniversite	76	26.11	4.33			
Performans Kaçınma Yönelimi	İlkokul	208	16.32	5.92	9.797	.02*	*İlkokul-üniversite
	Ortaokul	203	16.75	6.25			
	Lise	131	16.49	6.06			
	Üniversite	76	14.32	6.22			

*p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi alt boyutunda anne eğitim durumuna göre manidar farklılık ($X^2=9.797$; $p<.05$) göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farklılığın ilkokul ve üniversite mezunu anne eğitim durumları arasında olduğu görülmektedir. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenme yönelimi ($X^2=3.025$; $p>.05$) ve performans yaklaşma yönelimi ($X^2=1.824$; $p>.05$) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	İlkokul	73	25.71	3.79	2.560	.46	Yok
	Ortaokul	123	24.77	4.81			
	Lise	259	24.84	4.73			
	Üniversite	163	25.21	4.79			
Performans Yaklaşma Yönelimi	İlkokul	73	25.89	4.62	.121	.99	Yok
	Ortaokul	123	25.87	4.85			
	Lise	259	26.01	4.41			
	Üniversite	163	25.77	4.49			
Performans Kaçınma Yönelimi	İlkokul	73	16.89	5.73	11.755	.01*	*İlkokul-üniversite
	Ortaokul	123	16.90	5.97			
	Lise	259	16.73	5.81			
	Üniversite	163	14.72	6.68			

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi ($X^2=11.755$; $p<.05$) alt boyutu ortalamaları baba eğitim durumuna göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farklılığın ilkokul ve üniversite mezunu baba eğitim durumları arasında olduğu görülmektedir. Öğrenme yönelimi ($X^2=2.560$; $p>.05$) ve performans yaklaşma yönelimi ($X^2=.121$; $p>.05$) alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunamamıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalık	Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamli Fark
Planlama	5.Sınıf	157	36.61	6.02	22.870	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8,
	6.Sınıf	120	33.76	6.98			
	7.Sınıf	146	33.59	6.48			
	8.Sınıf	195	33.75	6.58			
Düzenleme	5.Sınıf	157	57.42	8.48	30.353	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8
	6.Sınıf	120	52.74	9.77			
	7.Sınıf	146	52.03	8.97			
	8.Sınıf	195	53.14	9.89			
Değerlendirme	5.Sınıf	157	35.47	7.11	21.241	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8
	6.Sınıf	120	32.80	6.86			
	7.Sınıf	146	31.94	7.03			
	8.Sınıf	195	32.75	7.41			

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının planlama ($X^2=22.870$; $p<.05$), düzenleme ($X^2=30.353$; $p<.05$) ve değerlendirme ($X^2=21.241$; $p<.05$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu farklılıkların planlama alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, düzenleme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, değerlendirme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama ($U=42048.000$; $p<.05$), düzenleme ($U=40584.500$; $p<.05$) ve değerlendirme ($U=41964.500$; $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine manidar farklılık göstermektedir.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

OSBF	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	U	P
Okumayı Planlama	Kız	308	35.12	6.36	42048.000	.01*
	Erkek	310	33.77	6.79		
Düzenleme	Kız	308	55.06	9.53	40584.500	.00*
	Erkek	310	52.72	9.38		
Değerlendirme	Kız	308	33.96	7.23	41964.500	.01*
	Erkek	310	32.56	7.21		

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

OSBF	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	p
Planlama	İlkokul	208	33.82	6.38	4.420	.22
	Ortaokul	203	34.58	6.40		
	Lise	131	34.89	7.04		
	Üniversite	76	34.99	6.93		
Düzenleme	İlkokul	208	53.40	9.06	2.200	.53
	Ortaokul	203	54.35	9.72		
	Lise	131	53.93	9.70		
	Üniversite	76	53.89	10.05		
Değerlendirme	İlkokul	208	32.41	6.99	5.994	.11
	Ortaokul	203	33.58	7.05		
	Lise	131	33.89	7.31		
	Üniversite	76	33.64	8.24		

*p>0.05

Tablo 8’e göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları anne eğitim durumlarına göre planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında manidar farklılık göstermemektedir (p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

OSBF	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
Planlama	İlkokul	73	33.99	6.19	3.131	.37
	Ortaokul	123	33.80	6.45		
	Lise	259	34.59	6.71		
	Üniversite	163	34.88	6.76		
Düzenleme	İlkokul	73	54.42	8.68	1.892	.59
	Ortaokul	123	53.00	9.17		
	Lise	259	54.00	9.75		
	Üniversite	163	54.14	9.81		
Değerlendirme	İlkokul	73	32.77	6.87	3.069	.38
	Ortaokul	123	32.59	6.84		
	Lise	259	33.34	7.59		
	Üniversite	163	33.85	7.15		

*p<0.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları baba eğitim durumlarına göre planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında manidar farklılık göstermemektedir (p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında ilişki olup olmadığı Spearman Brown Korelasyon Katsayısı ile test edilmiş sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki Korelasyon

	ÖY	PY	PK	P	DÜ	DE
ÖY	1					
PY	,404**	1				
PK	,210**	,176**	1			
P	,591**	,287**	,162**	1		
DÜ	,555**	,318**	,176**	,774**	1	
DE	,545**	,266**	,196**	,766**	,782**	1

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde, öğrenme yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde orta düzeyde (r= .59), düzenleme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.55), değerlendirme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.55) ilişkinin olduğu görülmektedir. Performans yaklaşma yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.29), düzenleme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.32), değerlendirme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.27) ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.16), düzenleme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.18), değerlendirme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.20) ilişki bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş, başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişki saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi ve performans kaçınma yönelimi alt boyutunda sınıf düzeyine göre manidar farklılık ($p<.05$) bulunmaktadır. Bu farklılık öğrenme yönelimleri alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında 5. sınıf lehinedir. Performans kaçınma alt boyutunda ise 5-6, 5-7, 5-8, 6-7 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların performans kaçınma ortalamaları 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. 7. sınıf öğrencilerinin performans kaçınma yönelimlerinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Koç ve Karabağ'ın (2013) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da başarı yönelimi alt boyutlarında puan ortalamalarının sınıflar arasında manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenme yönelimi alt boyutunda 6-7 sınıflar arasındaki fark 6. sınıflar lehine, 7-8 sınıflar arasında performans kaçınma yöneliminde 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermekte ve bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Performans yaklaşma yöneliminde sınıflar arasında manidar farklılık bulunamamıştır bu da yine Koç ve Karabağ'ın (2013) yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme yönelimlerinin sınıf düzeyi arttıkça azalmasının, bu dönemdeki öğrencilerin benlik saygılarının dalgalanmalar göstermesi ve buluş başlangıcında en düşük düzeyde olması (Slavin, 2009) ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Küçüköğlü vd. (2010), Kayış (2013) ve Toğluk (2009) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelendiği çalışmalarda, başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmakla birlikte, araştırmaların bulguları arasında tutarlılık bulunmamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi alt boyutlarında cinsiyete göre manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu farklılık öğrenme ve performans kaçınma yöneliminde kız öğrenciler lehine iken, performans yaklaşma yöneliminde erkek öğrenciler lehinedir. Bu sonuç Koç ve Karabağ'ın (2013) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Küçüköğlü vd.. (2010) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada başarı yönelimlerinin alt boyutlarında performans yönelimi boyutunda kızlar lehine manidar sonuç bulunmuştur. Odacı vd. (2013) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada başarı yönelimlerinin alt boyutlarında performans kaçınma boyutunda erkekler lehine manidar farklılık bulunmuştur ve diğer alt boyutlarda manidar farklılık bulunamamıştır. Toğluk'un (2009) çalışmasında öğrenme yaklaşma yönelimi ve öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar fark bulunmuştur. Akın'ın (2006) çalışmasında başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre her üç alt boyutta da manidar farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi alt boyutunda anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anne ve babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin anne ve babaları ilkököl mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başkalarına göre yetersizlikten, başarısızlıktan kaçınma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf düzeyine göre manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu farklılıkların planlama alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, düzenleme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, değerlendirme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Akın ve Çeçen (2014) tarafından yapılan araştırmada ise bu bulgunun tersine 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları 6., 7. ve 8. sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Kana (2014), 5. ve 6. sınıfların okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını incelediği araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının 5. sınıfa göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Öğrencilerin bilişüstü gelişimleri açısından bakıldığında da araştırmamızın bu sonucunun tutarsızlık gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu bulgu ile Topuzkanamış (2009), Özeran (2010) ve Karatay'ın (2010) elde ettikleri bulgular tutarlılık göstermektedir. Erdem'in (2012) üniversite öğrencilerinin okuma öncesi, okuma süreci ve okuma

sonrasında okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmada cinsiyete göre manidar farklılık bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları annesinin eğitim durumlarına göre manidar farklılık ($p > .05$) göstermemektedir. Özercan'ın (2010) çalışmada baba eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunamamıştır. Ancak anne eğitim düzeyine göre manidar farklılık bulunmuştur. Farklılık üniversite mezunu, lise mezunu ve ortaokul mezunu anne eğitim durumlarıyla okuma-yazma bilmeyen anne eğitim durumu arasında olduğu ve her üçünde de okuma-yazma bilmeyen anne eğitim durumu aleyhine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında manidar ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin öğrenme yönelimi ile planlama arasında .59 pozitif yönde orta düzeyde, düzenleme arasında .55 pozitif yönde orta düzeyde, değerlendirme arasında .55 pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç alan yazında yer alan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla (Ames & Archer, 1988; Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) tutarlılık göstermektedir. Öğrenme yönelimli öğrenciler öğrenmeye, anlamaya, beceri geliştirmeye ve bilgiye hakim olmaya odaklandıkları (Kaplan & Maehr, 2007) için bilişüstü farkındalıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Performans yaklaşma yönelimi ile planlama arasında .29 pozitif yönde düşük düzeyde, düzenleme arasında .32 pozitif yönde orta düzeyde, değerlendirme arasında .27 pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç performans yaklaşma yöneliminin de öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceği görüşü (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Moller, 2003) ile tutarlılık göstermektedir. Ames (1992), performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin işler hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında planlama ve izleme stratejilerinin faydası hakkında bilişüstü değerlendirmeler yapabildiklerini belirtmektedir. Araştırmada performans kaçınma yönelimi ile planlama arasında .16 pozitif yönde düşük düzeyde, düzenleme arasında .18 pozitif yönde düşük düzeyde, değerlendirme arasında .20 pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma yöneliminde öğrenciler öğrenme odaklı değil, başkalarına göre yetersiz olmaktan kaçınmaktadırlar. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

Öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının bütün eğitim kademelerinde boylamsal olarak incelenmesinin, ihtiyaçların belirlenmesi açısından program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimlerini ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını geliştirecek koşulların incelendiği deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme hedefleri, sınıf öğrenme çevresinden etkilenmektedir (Ames & Archer, 1988). Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenlerin olumlu sınıf öğrenme çevresini oluşturabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

“Why are some students more enthusiastic about participating in learning activities, whereas others participate only reluctantly and for external rewards and show a lot less effort?” This is a question educators have always tried to answer. This question is in fact about motivation, one of the most important aspects of learning.

Psychologists define motivation as an internal process that initiates, guides and maintains behavior over time (Slavin, 2009). Motivation has long been an important field of study within the disciplines of psychology and pedagogy, and has recently been the focus of many studies on academic learning (Anderman & Dawson, 2011).

In their course of development, theories of motivation have followed a trajectory similar to that followed by theories of learning, from behavioral to cognitive theories. Initially, theories of motivation were based on concepts such as stimulation and instinct, whereas more recent theories make use of concepts such as causal attribution, self-efficacy, ideas of control and purpose (Açıkgöz, 2007). This concept forms the basis of many contemporary theories of motivation. Although there are a number of theories of motivation that are useful in understanding student motivation and achievement, the achievement goal theory focuses directly on students’ perceptions of reasons for engaging in academic work (Urdan & Maehr, 1995). Ames (1992) notes that the impact of environmental factors on learning goals have long been known, but students’ ideas about themselves, their tasks and other people also affect learning goals. Currently, the achievement goal theory constitutes one of the most active areas of research on student motivation in academic environments (Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

Goal theory explains how different types of goals affect achievement oriented behavior, and the reasons behind student engagement in academic work (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Mattern, 2005; Midgley et al., 1998; Pintrich, Conley & Kempler, 2003; Schunk, Pintrich & Meece, 2010). In other words, goal orientation describes why and how individuals strive for different goals (Kaplan & Maehr, 2007).

Researchers have identified two basic types of achievement goal orientation: a) learning orientation, which aims to develop a skill, and b) performance orientation, which aims to demonstrate skill or avoid looking unskilled (Matos, Lens ve Vansteenkiste, 2007; Midgley et al., 1998). Learning orientation is also referred to as mastery orientation or task orientation in the literature, and performance orientation is sometimes referred to as skill orientation or ego orientation (Midgley et al., 1998).

Students with learning orientation aim to understand, improve their mastery, acquire new knowledge and develop new skills, and spend more effort for their own learning by using metacognitive strategies. These students compare their current level of learning to past levels, and develop the skills to assess their progress (Eliot & Dweck, 1988; Matos et al., 2007). Students with learning orientation use more effective learning strategies, have more positive attitudes towards courses, prefer challenging activities and associate achievement with effort (Arslan, 2011).

Students with performance goal orientation, on the other hand, engage in academic work to show or demonstrate their own skills, or to avoid looking unskilled compared to others (Anderman & Midgley, 1997). Because social comparison becomes a prominent concern in performance orientation, students focus on their skills.

Elliot et al. (1999) developed a three-pronged model of achievement goal orientation, revising the performance-learning dichotomy. In this model, performance orientation is divided into two, as

avoidance orientation and approach orientation, and three independent goal orientations are identified: performance approach orientation focuses on performing well compared to others; performance avoidance orientation focuses on avoiding performing badly compared with others; and learning orientation focuses on learning and developing mastery (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001). In their later work, Elliot and McGregor (2001) revised their achievement goal orientation model, and also divided learning orientation into approach and avoidance dimensions. Learning approach orientation focuses on developing mastery, in-depth learning and self-development, whereas learning avoidance orientation aims to avoid deficient or faulty learning. Performance approach orientation focuses on being the best and outperforming others, whereas performance avoidance orientation focuses on avoiding receiving the lowest grades in the class, or being outperformed by everyone else (Elliot & McGregor, 2001; Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

There are many studies examining the relationship between achievement goal orientations and various types of learning outcomes. These studies show that learning orientation is associated with many motivation-related variables that lead to success and that are necessary for self-regulated learning (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Studies show that there is a positive relationship between learning orientation and variables, such as the use of cognitive and metacognitive strategies (Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), deep processing, perseverance and effort (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Phan, 2009), academic achievement, and locus of control (Buluş, 2011). Performance approach orientation, on the other hand, has been found to be a positive predictor of shallow processing, perseverance, effort and exam performance; and performance avoidance orientation has been found to be a positive predictor of shallow processing and irregularity and a negative predictor of deep processing and exam performance (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

Another characteristic that plays an important role in effective learning is reading comprehension. Demirel (2003) describes reading as one of the most basic skills, and the one taught from the first years of elementary education onwards that affects learning and academic achievement in all subjects. The act of reading consists of various movements of the eyes and the vocal organs, and the mental comprehension of written symbols. Reading creates a connection between the author and the reader, with the reader being expected to comprehend the message intended by the author (Cited by Koç, 2007). In contemporary approaches, being a good reciter is no longer seen as sufficient (Lau & Chan, 2003); comprehension is underlined as the main purpose of reading. Akyol (2006) notes that teaching the skills of reading and reading comprehension is included in all education programs and learning processes because it makes the biggest contribution to leading a meaningful life. Reading comprehension and structured reading are the most important areas of focus in contemporary approaches to reading (Cited by Koç, 2007).

During the process of comprehension, knowledge that already exists in the reader's mind interacts with the knowledge contained in the text, and a new mental structure is created (Anderson & Pearson, 2003). In the process of reading, readers should be able to recognize connotations of the words, make inferences about the text, recreate the structure of meaning of the text, and make connections between their prior knowledge and what they read (Wilson & Bai, 2010).

According to Baydık (2011), it is very important for students to use reading strategies that facilitate reading comprehension. These skills include the ability to follow the progress of reading comprehension, activate and involve prior knowledge in the process of reading, use clues to make inferences about the content of the text, crystallize the meanings and arrangements within the text in his/her mind, adjust the reading speed, underline important passages, and take notes when necessary. The ability to replay the content of the text in one's own mind and the ability to utilize prior knowledge about the structure of the text can be identified as the main reading strategies. During the act of reading, able readers check reading comprehension using these strategies, and regulate their own learning. After reading, they identify problem areas and take corrective action (Phakiti, 2003).

Keer (2004) describes good readers as those who have a reading goal, who check their comprehension during reading, reflect upon the process of reading, and use proper strategies to deal with reading errors. These strategies can be cognitive or metacognitive (Cited by Koç, 2007).

Metacognition refers to an individual's knowledge about themselves (Flavell, 1979, awareness of their own cognitive processes (Kuhn, 2000, the ability to control these processes and their assessment of knowledge (Taylor, 1999; Cited by Akin, 2006). Baker and Brown (1984) define metacognition as the awareness of the skills, strategies and resources required to perform a task in an effective manner, and the skill to use self-regulation mechanisms that ensure successful completion of the task (Noushad, 2008). Cognition involves mental learning, whereas metacognition involves processes of tracking, checking and assessing learning (Akin & Abacı, 2011; Çakıroğlu, 2007). Doğanay (1997) defines metacognitive awareness as a process of thinking, reflected in behaviors such as the constant planning, assessment and observation of the process of learning, and active participation in and self-regulation of this process (Cited by Doğanay & Demir, 2011).

The concept of metacognition, since it was coined about 40 years ago, is seen as an important part of high quality learning and helps students control multiple cognitive skills (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Metacognition is usually divided into two categories: knowledge about cognition and regulation of cognition (Akin, Abacı & Çetin, 2007). Knowledge about cognition refers to an individual's knowledge about cognition in general or their own cognition. Knowledge of cognition involves three different types of metacognitive awareness: declarative knowledge, procedural knowledge and conditional knowledge. Declarative knowledge refers to an individual's knowledge about factors that affect their own learning and performance, procedural knowledge refers to knowledge about the performance of procedural skills, and situation knowledge refers to knowledge about when and how to take various cognitive actions. For example, procedural knowledge is about how to use certain strategies, whereas situational knowledge is about which strategies to use in which situations (Schraw & Moshman, 1995).

Regulation of cognition also consists of three components: Planning, regulation and assessment (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Planning involves the selection of appropriate strategies and the allocation of cognitive resources for effective performance. Making guesses prior to reading, prioritizing strategies, and selective organization of time or attention prior to starting a task, are all examples of planning (Blank, 2000, Cited by Akin, Abacı & Çetin, 2007). Regulation involves self-testing skills that are required for monitoring and checking learning. Making inferences, taking breaks during reading, ordering actions and selecting appropriate improvement strategies are included in this category (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Assessment involves the evaluation of the learning outcome and the process of regulation (Schraw & Moshman, 1995). Karatay (2009) defines cognition as knowledge possessed by a reader about planning prior to reading, regulation of comprehension during reading, and evaluation after reading. Metacognitive awareness, on the other hand, is defined as the ability of the reader to activate and utilize this knowledge of reading comprehension in a timely and appropriate manner. Because metacognitive learning affects many cognitive processes such as critical thinking and problem solving, there are many studies examining the relationship between metacognition and these processes (Karakelle, 2012; Ku & Ho, 2010; Oluk & Başöncül, 2009; Saraç, Önder & Karakelle, 2014; Temizkan, 2008). These studies demonstrate the importance of metacognitive strategies in learning, but admit that metacognitive knowledge and self-regulation are not the only determinants of student achievement. Students also need to be motivated to use metacognitive skills (Zimmerman, 1990; Bandura et al. 1996, Cited by Noushad, 2008). The importance of classroom motivation for students' academic achievement (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) has received much emphasis in recent studies, and achievement motivation theory underlies a great deal of educational research.

Learning goals increase the amount of time students spend on learning tasks, improve their determination in the face of challenges and, most importantly, improve learning engagement (Ames, 1992). Studies conducted in Turkey on achievement goal orientations usually focus on university students (Akin & Arslan, 2014; Arslan, 2011; Buluş, 2011; Kayış, 2013; Küçüköğlü et al. 2010;). This shows that studies involving students at other levels of education are also needed. Reading comprehension is

an important skill that affects academic achievement in all sorts of subjects and at all levels of education. It is well known that a student's metacognitive awareness of their own reading processes affects learning outcomes. Findings from a study on middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies are expected to contribute to the development of education programs. In addition, analysis of these two characteristics by grade would help identify the areas on which middle school students require additional support.

This purpose of this study was to examine the variation in middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies by the variables of grade, gender and parental education, and to analyze the relationship between achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. This study seeks answers to the following questions:

- 1) Do middle school students' achievement goal orientations vary significantly by grade, gender and parental education?
- 2) Does middle school students' metacognitive awareness of reading strategies vary significantly by grade, gender and parental education?
- 3) Is there a significant relationship between middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies?

Method

Research Design

This study uses correlational survey design, which is a research design that examines the presence and/or level of co-variation between two or more variables (Karasar, 2004).

Participants

This study was conducted with the participation of a total of 618 students who were attending, in the fall semester of the 2014/15 academic year, three different middle schools in the central district of the province of Sivas. Simple random sampling was used to select the participants, which included 157 fifth graders, 120 sixth graders, 146 seventh graders and 195 eighth graders. There were a total of 23,577 middle school students in the central district of Sivas, which required a sample size of 618 students with a level of significance of 0.05 and sampling error $d = \pm 0.03$ (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Instruments

Goal Orientations Scale and Cognitive Awareness of Reading Strategies Scale were used as data collections instruments for the study.

Goal Orientations Scale was originally developed by Midgley et al. (1998), and adapted for use in Turkey by Akın and Çetin (2007) under the name Başarı Yönelimleri Ölçeği. The original scale consists of 18 five-point Likert items. Six of these items measure learning orientation (LO), six measure performance approach orientation (PApO), and the remaining six measure performance avoidance orientation (PAvO). The Turkish version of the Goal Orientations Scale used in the present study similarly contains three dimensions, but has only 17 items. Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .81 for LO, .81 for PApO, and .84 for PAvO.

Cognitive Awareness of Reading Strategies Scale was developed by Karatay (2009). This scale consists of a total of 32 items and three dimensions measuring individuals' levels of cognitive awareness regarding reading comprehension strategies. The scale contains nine items on reading planning strategies, 14 items on regulation strategies and nine items on assessment strategies. Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .76 for planning, .82 for regulation, .81 for assessment and .92 for the whole scale.

Data Collection

Data for the study were collected by administering the scales to 5th, 6th, 7th and 8th graders attending the middle schools in the central district of Sivas in the fall semester of the 2014/15 academic year. The scales were administered to a total of 631 students. Of those, 13 were discarded because they did not fit the required criteria.

Data Analysis

Kolmogorov-Smirnov (K-S) test was used to test the normality of the distribution of the scores. Following the Kolmogorov-Smirnov test, the Kruskal Wallis test and Mann Whitney U test were used to examine whether middle school students' achievement goal orientations and metacognitive reading strategies varied by gender, grade and parental education. To examine the relationship between achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies the Spearman Brown correlation coefficient was used.

Results

Learning orientation ($X^2=24.663$; $p<.05$) and performance avoidance orientation ($X^2=34.597$; $p<.05$) dimensions of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by grade. To identify the source of this significant variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that significant differences existed between the learning orientation scores of 5th and 6th, 5th and 7th, and 5th and 8th graders, and between the performance avoidance orientation scores of 5th and 6th, 5th and 7th, 5th and 8th, 6th and 7th, and 7th and 8th graders.

Learning orientation ($U=41645.500$; $p<.05$), performance approach orientation ($U=42022.500$; $p<.05$), and performance avoidance orientation ($U=42181.000$; $p<.05$) dimensions of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by gender. Female students received higher scores for learning orientation and performance avoidance orientation, and male students received higher scores for performance approach orientation.

Performance avoidance orientation ($X^2=9.797$; $p<.05$) dimension of middle school students' achievement goal orientations was found to vary significantly by mother's level of education. To identify the source of this variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that the variation resulted from differences between the students whose mothers were primary school graduates and those whose mothers were college graduates. Students whose mothers were college graduates were found to receive lower scores for performance avoidance orientation compared to students whose mothers were primary school graduates. Learning orientation ($X^2=3.025$; $p>.05$) and performance approach orientation ($X^2=1.824$; $p>.05$) dimensions were not found to vary significantly by the mothers' level of education.

The mean scores for performance avoidance orientation ($X^2=11.755$; $p<.05$) dimension of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by father's level of education. To identify the source of this variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that the variation resulted from differences between students whose fathers are primary school

graduates and students whose fathers are college graduates. Learning orientation ($X^2=2.560$; $p>.05$) and performance approach orientation ($X^2=.121$; $p>.05$) dimensions were not found to vary significantly by the fathers' level of education ($p>.05$).

Planning ($X^2=22.870$; $p<.05$), regulation ($X^2=30.353$; $p<.05$) and assessment ($X^2=21.241$; $p<.05$) dimensions of the students' metacognitive awareness of reading strategies were found to vary significantly by grade. To identify the source of this significant variation, a Mann Whitney U test was conducted. In each of the planning, regulation and assessment dimensions, significant differences were found between 5th and 6th, 5th and 7th, and 5th and 8th graders. To see whether the students' metacognitive awareness of reading strategies varied significantly by gender, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that female students received significantly higher scores for planning ($U=42048.000$; $p<.05$), regulation ($U=40584.500$; $p<.05$) assessment ($U=41964.500$; $p<.05$) dimensions compared with the male students.

Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies did not vary by their mothers' levels of education ($p>.05$). Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies did not vary by the fathers' levels of education either ($p>.05$).

A significant relationship was found to exist between students' achievement goal orientations and their metacognitive awareness of reading strategies. There were positive and moderate correlations between learning orientation on the one hand and planning ($r=.59$), regulation ($r=.55$), and assessment ($r=.55$) on the other. Performance approach orientation had a positive and weak correlation with planning ($r=.29$), a positive and moderate correlation with regulation ($r=.32$), and a positive and weak correlation with assessment ($r=.27$). Performance avoidance orientation had a positive and weak correlation with each of planning ($r=.16$), regulation ($r=.18$), assessment ($r=.20$).

Discussion, Conclusion and Implementation

Learning orientation and performance avoidance orientation dimensions of middle school students' achievement goal orientations vary significantly by grade ($p<.05$). Fifth graders received significantly higher scores for learning orientation compared with other grades. Performance avoidance mean scores of the 6th, 7th and 8th graders were lower compared with the 5th grade students. Performance avoidance orientation scores of the 7th grade students were found to be lower compared with that of the 6th and 8th grade students. In their study conducted with middle school students, Koç and Karabağ (2013) also found significant inter-grade differences in the mean scores for the dimensions of achievement goal orientation. Paralleling with the findings of the present study, it was found that the 6th graders received higher scores for learning orientation compared with the 7th graders, and the 7th graders received higher scores for performance avoidance orientation compared with the 8th graders. The present study did not find any significant differences between the performance approach orientation scores received by different grades, which is another finding shared with Koç and Karabağ (2013). The lower scores received by higher grades for learning orientation may be due to fluctuations in the self-esteem of students in this age group, which usually plunges at the onset of adolescence (Slavin, 2009).

Studies on the achievement goal orientations of college students, conducted by Küçükoğlu et al. (2010), Kayış (2013) and Toğluk (2009) found that achievement goal orientations varied significantly for students attending different years of college, but their detailed findings were not consistent with one another.

Learning orientation, performance approach orientation, and performance avoidance orientation dimensions of middle school students' achievement goal orientations vary significantly by gender ($p<.05$). Female students receive higher scores for learning orientation and performance avoidance orientation, and male students receive higher scores for performance approach orientation. This finding

paralleled Koç and Karabağ's (2013) findings. Küçükoğlu et al. (2010), in their study conducted with college students, found that female students received higher scores for the performance orientation dimension of achievement goal orientation. Odacı et al. (2013), in another study conducted with college students, found that male students received higher scores for the performance avoidance dimension of achievement goal orientation, and no gender related differences in the other dimensions. Toğluk (2009) found statistically significant differences between genders in learning approach orientation and learning avoidance orientation. Akin (2006), on the other hand, found all three dimensions of achievement goal orientation to vary significantly by gender.

The performance avoidance dimension of middle school students' achievement goal orientation varied significantly by mother's level of education and father's level of education. The students whose mothers/fathers were college graduates received lower scores for performance avoidance orientation compared to students whose mothers/fathers were primary school graduates. These findings showed that as the parents' levels of education increase, students' levels of avoiding failure and incompetence decline.

Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies vary significantly according to grade. In all the dimensions, 5th graders received higher scores compared with the other grades. Akin and Çeçen (2014) found, in contrast to the findings of the present study, that 5th graders had significantly lower levels of metacognitive awareness of reading strategies compared with the 6th, 7th and 8th grade students. In a study on the metacognitive awareness of reading strategies among 5th and 6th grade students, Kana (2014), found that 6th graders received significantly higher scores compared with 5th graders. The findings of the present study were also inconsistent with the expectations about the students' metacognitive development.

Planning, regulation and assessment dimensions of metacognitive awareness of reading strategies vary significantly by gender, with female students receiving higher scores. This finding were consistent with the findings of Topuzkanamış (2009), Özercan (2010), Karatay (2010), Akin and Çetin (2014) and Kana (2014). In a study on college students' use of reading strategies prior to, during and after reading, Erdem (2012) failed to find any significant differences between genders.

Middle school students' metacognitive awareness of reading strategies do not vary significantly by parents' level of education. Özercan (2010) reported no significant differences on the basis of the fathers' level of education, but reports a significant difference on the basis of mothers' level of education. Students with illiterate mothers were reported to receive lower scores compared with students with mothers who are college graduates, high school graduates or middle school graduates.

A significant relationship exists between students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. There are positive and moderate correlations between learning orientation on the one hand and planning ($r = .59$), regulation ($r = .55$), and assessment ($r = .55$) on the other. These findings are consistent with findings from other studies in the literature (Ames & Archer, 1988; Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007). Students with a learning orientation have higher levels of metacognitive awareness probably because they are focused on learning, understanding, developing mastery and acquiring knowledge (Kaplan & Maehr, 2007). Performance approach orientation has a positive and weak correlation with planning (.29), a positive and moderate correlation with regulation (.32), and a positive and weak correlation with assessment (.27). This finding is consistent with the view that performance approach orientation also has a positive effect on learning outcomes (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Moller, 2003). Ames (1992) reports that students with performance approach orientation are able, when they have positive ideas about the task at hand, to make metacognitive evaluations about the benefits of planning and monitoring strategies. Performance avoidance orientation has a positive and weak correlation with each of planning (.16), regulation (.18), and assessment (.20). In performance avoidance orientation, students are not focused on learning but on avoiding being outperformed by others.

The following recommendations are made on the basis of these findings:

Studies examining students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies at all levels of education can contribute to the development of education programs by identifying needs.

Experimental studies should be conducted to identify the conditions under which students' learning orientation and metacognitive awareness of reading strategies improve.

Students' learning goals are also affected by the classroom learning environment (Ames & Archer, 1988). Therefore, efforts should be made to ensure that teachers acquire the necessary skills, during their pre-service and in-service training, to create a positive classroom learning environment.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 655-680.
- Akın, E. & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/8, 91-110.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7 (26), 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal Of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderman, E. M. & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In R. E. Mayer, P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. Technical Report No. 306.
- Arslan, A., (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Arslan, S. & Akın, A. (2014). Metacognition: as a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 33-39.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Trans Eds Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 529-546.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- DeShon, R. P. & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1096–1127
- Doğanay, A. & Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2021-2043.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality And Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal frame work. *Journal of Personality And Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediation analanysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance- approach goals: good or bad forms of regulation?. *International Journal Of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Erdem, C. (2012). Türk dili edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma startejiileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1, 100- 120.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contribution sand prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev*, 19, 141-184.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: doeslevel of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37, 164.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (19), 58-80.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, C. & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA Education Sciences*, 8 (2), 308-322.

- Ku, K. Y. L. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning, 5*, 251-267.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9* (5), 178-181.
- Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20* (2), 121-135.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26* (2), 177-190.
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 165-176.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47* (1), 51-70.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17* (1), 27-32.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Noushad, P. P. (2008) *Cognitions about cognitions: the theory of metacognition*. Retrieved 7 Nisan 2015. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>.
- Oluk, S & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (1), 183-194.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1* (1), 158-177.
- Özercan, M. G. (2010) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in l2 reading. *Language Learning, 53* (4), 649-702.
- Phan, H. P. (2012). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort and achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal Of Experimental Educational Psychology, 29* (3), 297-313.
- Pintrich, P. R., Conley A. M. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319-337.
- Saraç, S., Önder, A. & Karakelle, S. (2014). Üstbilis, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 39*, 173.
- Schraw, G. & Moshman, D., (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review. 7* (4), 351-371.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L., (2010). *Motivation in education*. Third Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. G. Yüksel (Trans Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
- Wilson, N.S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical under standings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269–288.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.