

## Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki\*

Metin BOZKURT<sup>1</sup>, Aysel MEMİŞ<sup>2</sup>

### ÖZ

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuma Motivasyonu, Okuma Düzeyi, Beşinci Sınıf Öğrencileri

## The Relationship Between 5th Grade Elementary School Students' Metacognitive Reading Comprehension Awareness, Reading Motivation and Reading Level

### ABSTRACT

In this research, the metacognitive reading comprehension awareness of 5<sup>th</sup> grade students and their reading motivation investigated and the relationship between the levels of reading identified. The study group is a total of 600 fifth grade students. As a result of this research, a significant difference between the variables with regard to gender of students, and their metacognitive awareness of reading comprehension and reading motivation grades. When the reading levels are concerned, the level of independent reader has been assessed as having the highest medium in relation with the metacognitive awareness of reading comprehension and reading motivation. It determined that there is an average relationship between the reading levels and the metacognitive awareness of reading comprehension. In addition, a low level of relationship between reading motivation and its sub-dimensions has been assessed.

**Keywords:** The Metacognitive Awareness of Reading Comprehension, Reading Motivation, Reading Level, 5<sup>th</sup> Grade Students.

\* Bu çalışma, "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: bozkurt\_metin\_67@hotmail.com

<sup>2</sup> Yard.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta:ayselmemis@gmail.com

## GİRİŞ

Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel sistemi hakkında bilgisi, kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, zihinsel faaliyetlerinin farkında olması, kontrol etmesi, değerlendirmesi ve izlemesi olarak tanımlanır (Bonds vd. 1992:56; Huit, 1997). Düşünmeyi düşünme (Hall vd. 1999:99) olarak da ifade edilen üstbiliş nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını da içerir (Gelen, 2003:22). Wilson (1999) üstbilişsel farkındalığı, bireyin öğrenme sürecindeki farkındalığını, kişisel öğrenme stratejilerini, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini ve neyin yapıldığını yapılmadığını bilmesini olarak tanımlamaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri göz atma, tahmin etme, kavramayı kontrol etme, netleştirme, konuyla ilgili kendini sınama, gözden geçirme, özetleme, ön bilgileri aktive etme, yeni bilgileri ön bilgiye bağlama (Hartman, 2001) şeklindedir. Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2010:1) ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu karmaşık bir gelişim süreci (Demirel, 2003:78-79) olarak tanımlanırken, okuma ile ilgili üstbilişsel farkındalık öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onları okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi- eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma- (regulation), onun üstbilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir (Çöğmen, Saraçaloğlu 2010:92).

Okumaya güdülenme üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesindeki temel prensipler arasında ifade edilmektedir (Akt. Akyol 2010:4). Ryan ve Deci (2000:56) motivasyonu öğrenmenin anahtar kavramlarından biri olarak tanımlamıştır. “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade edilen okuma motivasyonu (Akt.Yıldız 2010:30) içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Okumada içsel motivasyon merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi okuma motivasyonu boyutlarından; dışsal motivasyon ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluşmaktadır. Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından beslenir (Guthrie vd. 1999:234). Yüksek içsel motivasyona sahip, işe istekli ve kendi yetkinliğine inanan bireyler etkin ve başarılı okuyuculardır. Motivasyon bireyin başkalarıyla ve toplumla olan ilişki ve etkinlikleriyle de ilgilidir. Kitapları paylaşmayı seven ve öğrenme toplulukları içerisindeki görevlerini sorumlu bir şekilde yerine getiren okuyucular içsel motivasyon duygularına sahiptirler (Akyol 2010:6). Birey ödül ya da ceza kazanmak, cezadan kaçınmak vb. nedenlerle herhangi bir şeyi yapmak üzere harekete geçiyorsa bu duruma dışsal motivasyon adı verilmektedir (Senemoğlu 2000:106).

Öğrencilerin okuma seviyelerini ve metinlerin güçlük düzeyini belirlemede okunabilirlik formülleri kullanılmaktadır. Okunabilirlik formülleri, boşluk tamamlama tekniği (cloze technique), kontrol listeleri, nitel araştırma yöntemleri ve öğrenci seviyeleri dikkate alınarak sınıflandırılmış kitaplar, öğrenci ve kitaplar arasındaki uyumu belirlemede kullanılabilir (Ulusoy 2009:107). Bu araştırmada da kullanılan boşluk tamamlama tekniğini Akyol (2010:232), öğrencilerin anlama düzeyini belirlemede kullanılan bir yöntem, hem grupla hem de bireysel olarak uygulamaya elverişli ve sessiz okuma yoluyla uygulanan bir teknik olduğunu belirtmiştir. Boşluk tamamlama tekniği araştırmacılara, öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde daha detaylı bilgiler verdiği için bu teknik, öğrencilerin seçilen metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerini belirlemede kullanılabilir (Ulusoy 2009:107). Taylor boşluk tamamlama yöntemini okunabilirliği ölçmek için geliştirmiş ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğüne bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir. Bağımsız okuma düzeyinde (Independent) olan öğrencilerin testten aldığı % 60 ve daha yüksek puanların, test olarak verilen metni bir yetiştikten veya öğretmeden yardım almadan bağımsız bir şekilde kendi başlarına okuyup anlayabilecekleri anlamına geldiğini ifade etmiştir. Öğretim okuma düzeyinde (Instructional) olan öğrencilerin testten aldığı % 40-59 arasındaki puanların ise sunulan metni okuyabilmek ve anlayabilmek için öğretime ve öğretmenlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Endişe okuma düzeyinde (frustrational) ise testten alınan % 40' ın altındaki puanlar sunulan metnin öğrenciler için çok zor olduğuna ve metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin üzerinde olduğu anlamına geldiğini ifade etmiştir (Akt. Ulusoy 2009).

Araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları; cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ne durumdadır?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### **Araştırmanın Modeli**

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonları ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırma tarama modelidir. Karasar (2002) tarama modellerini "geçmişte ya da

hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” olarak tanımlamıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Ereğli İlçesi’nde bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlçede eğitim veren 34 ilköğretim okulundan 16’sı tesadüfi örneklem yolu ile seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören 2918 beşinci sınıf öğrencisinden 308 kız, 292 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının ölçülmesinde Gelen tarafından geliştirilip Çakıroğlu (2007) tarafından uyarlanan “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90’dır. Okuma motivasyonun ölçülmesinde, 21 sorudan oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Guthrie ve Wigfield tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışmaları Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Okuma düzeylerinin belirlenmesinde MEB yayınevinin 5.sınıf Türkçe ders kitabından, “Şeker Dede” adlı hikâye edici metin seçilmiş, metnin her yedinci kelimesinin silindiği ve toplam 50 boşluğun yer aldığı boşluk tamamlama testi kullanılmıştır. Taylor boşluk tamamlama yöntemini okunabilirliği ölçmek için geliştirmiş ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğüne bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir (Akt. Ulusoy, 2009).

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler SPSS 16,0 istatistik programında uygun olarak kodlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimleyici istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Toplanan verilere ait bağımsız değişkenler ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında parametrik (ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi) ve parametrik olmayan (Kruskal-Wallis Test) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu alt boyutlarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarında  $p < 0,05$  ve  $p < 0,01$  anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

### **Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı**

Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	308	70,64	8,49	598	3,444	,001
Erkek	292	68,24	8,57			

Kız öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ( $\bar{X}=70,64$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{X}=68,24$ ) yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ( $t(598)=3,444$ ;  $p=0,001$ ).

### Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları

Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre okuma motivasyonları Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Merak	Kız	308	3,47	,64	583,132	4,291	,000
	Erkek	292	3,23	,71			
İlgi	Kız	308	3,41	,68	566,782	3,211	,001
	Erkek	292	3,21	,81			
İÇSEL	Kız	308	3,44	,59	565,684	4,078	,000
	Erkek	292	3,22	,71			
Tanınma	Kız	308	3,36	,69	588,391	3,845	,000
	Erkek	292	3,13	,74			
Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000
	Erkek	292	3,16	,76			
Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000
	Erkek	292	3,27	,77			
Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000
	Erkek	292	3,41	,73			
DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000
	Erkek	292	3,24	,65			

- Kız öğrencilerin içsel motivasyonları ( $\bar{X}=3,44$ ) erkeklerden ( $\bar{X}=3,22$ ) daha yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ( $t(565,684)=4,078$ ;  $p=0,000$ ). Dışsal motivasyon açısından da kız öğrencilerin ( $\bar{X}=3,48$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{X}=3,24$ ) daha yüksek puan aldıkları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu ( $t(576,947)=4,929$ ;  $p=0,000$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

- İçsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutlarında, kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahiptir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ).
- Dışsal motivasyonun tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin puanları erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Tanınma alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,36$ ) erkekler ( $\bar{X}=3,13$ ); sosyal alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,37$ ) erkekler ( $\bar{X}=3,16$ ); rekabet alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,56$ ) erkekler ( $\bar{X}=3,27$ ), uyum alt boyutunda kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,65$ ) erkekler ( $\bar{X}=3,41$ ) daha yüksek puan almışlar ve tüm alt boyutlarda aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

### Okuma Düzeylerinin Dağılımı

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Okuma Düzeylerinin Dağılımı

		f	(%)
Okuma Düzeyleri	1 Endişe Düzeyi	366	61
	2 Öğretim Düzeyi	215	35,8
	3 Bağımsız	19	3,2

Tablo 3'te öğrencilerin okuma düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerinin % 61'i endişe, % 35,8'i öğretim ve % 3,2'si bağımsız okuyucu düzeyindedir.

### Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının incelenmesinde varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

		N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	1 Endişe	36	67,02	8,50			
	2 Öğretim	21	73,10	7,22	2	44,602	,000
	3 Bağımsız	19	75,74	7,66			

Levene=2,659  $p=,071$

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı en yüksek olanlar bağımsız okuyucu düzeyindeki öğrencilerdir ( $\bar{X}=75,74$ ), onları öğretim düzeyindekiler takip etmekte ( $\bar{X}=73,10$ ), en düşük puanı ise endişe düzeyindeki öğrencilerin

( $\bar{X}=67,02$ ) aldığı görülmektedir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F(2)=44,602$ ;  $p=0,00$ ).

### Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma motivasyonları ve alt boyutlarının okuma düzeyleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları

		N	$\bar{X}$	S	Şıra O.	$X^2$	p	Fark
Merak	1 Endişe	366	3,22	,74	267,24	36,505	,000	1-2 1-3
	2 Öğretim	215	3,56	,53	349,74			
	3 Bağımsız	19	3,68	,40	348,08			
İlgi	1 Endişe	366	3,16	,82	268,73	37,529	,000	1-3 1-2 2-3
	2 Öğretim	215	3,52	,57	343,25			
	3 Bağımsız	19	3,81	,34	428,63			
İÇSEL	1 Endişe	366	3,19	,71	262,90	47,170	,000	1-3 1-2 2-3
	2 Öğretim	215	3,54	,50	353,77			
	3 Bağımsız	19	3,75	,32	422,08			
Tanınma	1 Endişe	366	3,10	,77	264,37	42,960	,000	1-2 1-3
	2 Öğretim	215	3,47	,59	354,11			
	3 Bağımsız	19	3,63	,40	389,95			
Sosyal	1 Endişe	366	3,13	,77	268,05	36,503	,000	1-3 1-2 2-3
	2 Öğretim	215	3,46	,58	345,67			
	3 Bağımsız	19	3,72	,31	414,50			
Rekabet	1 Endişe	366	3,26	,78	261,01	53,652	,000	1-2 1-3
	2 Öğretim	215	3,65	,53	357,59			
	3 Bağımsız	19	3,83	,32	415,24			
Uyum	1 Endişe	366	3,43	,74	273,05	28,627	,000	1-3 1-2 2-3
	2 Öğretim	215	3,67	,61	339,69			
	3 Bağımsız	19	3,88	,23	358,79			
DIŞSAL	1 Endişe	366	3,23	,66	258,89	56,603	,000	1-3 1-2 2-3
	2 Öğretim	215	3,56	,48	360,38			
	3 Bağımsız	19	3,76	,21	424,45			

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma motivasyonları incelendiğinde tüm alt boyutlarda endişe düzeyinden bağımsız düzeye doğru puanlarda artış olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ).

### Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin yer aldığı bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki

	ÜBOAF	M	İ	İ	T	S	R	U	D
Okuma Düzeyi	,356	,249	,252	,274	,258	,250	,274	,185	,281

ÜBOAF: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, M:Merak, İ:İlgi, T:Tanınma, S:Sosyal, R:Rekabet, U:Uyum, D:Dışsal)  $p < ,01$

Büyüköztürk (2011:32) korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 1,00-0,70 arasında olmasının yüksek; 0,70-0,30 arasında olmasının orta; 0,30-0,00 arasında olmasının düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlamıştır. Buna göre öğrencilerin okuma düzeyi ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken okuma motivasyonu alt boyutları ile arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar ifade edilmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Karatay (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını incelediği araştırmasında bu araştırma ile paralel olarak, kız öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bağceci vd. (2011), kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu; Yavuz (2009), genel üstbilişsel farkındalık ortalama puanları ve alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve hem bayan hem de erkek öğretmen adaylarının tüm farkındalık alanlarında yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğunu ifade etmiştir. Altındağ (2008), bilişsel farkındalık puanları bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir. İflazoğlu Saban ve Saban (2008), bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bunun yanında cinsiyet açısından fark



bulunmayan çalışmalar da vardır. Özsoy vd. (2010), cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını; Özsoy ve Günindi (2011), okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını; Duran (2011), kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Baykara (2011), bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Padeliadu vd. (2002) araştırmalarında cinsiyetler hususunda önemli farklılığın olmadığını belirlemiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyetler açısından incelendiğinde; kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda erkeklerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve aralarında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Sancı (2002), okumanın başarı değer ve amaçlarıyla ilgili merak etme ve ilgi duyma yönelimlerinde cinsiyetler arasında fark olmadığı, tanınma ve yarışma yönelimlerinde kız öğrencilerin erkeklerden biraz daha fazla olduğu, okumanın sosyal yönleriyle ilgili yönelimlerinde ise cinsiyetler arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Demir vd. (2012), yedinci sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında kızlar lehine anlamlı farklılık görüldüğünü ifade ederken; Aydın (2007), 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Wigfield ve Guthrie (1997), okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha pozitif bulunmuştur. Sani vd. (2011), kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduklarını tespit etmiştir.

İçsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutlarında, kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği tezinde içsel motivasyonun merak alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu ancak ilgi alt boyutu ve toplam içsel motivasyonda kızlar ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkeklerden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülürken, Yıldız'ın çalışması da (2010) bu bulguları destekler niteliktedir. İkinci alt problem doğrultusunda yapılan incelemede üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı için okuma düzeylerine göre en yüksek puanı bağımsız okuyucu düzeyi; en düşük puanı endişe düzeyi almış, okuma motivasyonu için de bu sonuç değişmemiş ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyleri arasında orta, okuma motivasyonları ve alt boyutları arasında düşük ilişki olduğu görülmektedir. Sani vd. (2011), okuma

motivasyonu ile kullandıkları okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan, Riany (2010) araştırmasında motivasyon değişikliklerinin okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olmadığını belirlemiştir.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler;**

- ✓ Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeylerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin okumaktan zevk aldığı kitap türlerine, konulara, okudukları kitap sayılarına göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri karşılaştırılabilir.
- ✓ Öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarıları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- ✓ Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve çalışma tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

#### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- ✓ Sınıflarda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığını geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin, öğrencilerinin sevak okudukları kitap türlerini, ilgilerini çeken kitapları tespit edip sınıf kitaplığında ve okul kütüphanesinde yer vermeleri, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuma düzeylerini yükseltebilir.
- ✓ Okulda ve sınıfta okuma saatleri yapıp, öğrencilerin okumuş olduğu kitapları arkadaşlarına anlatmaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin kitap okuyarak öğrencilere örnek olmaları, öğrenci ve velilerle okuma saatleri ve sohbetleri yapmaları, velilerle okulda okuma günleri ve kitap fuarlarına geziler düzenlemeleri, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, okuma motivasyonlarının ve okuma düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

### **KAYNAKLAR**

- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altındağ, M. (2008); "*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Armbruster, B. B., Lehr F. ve Osborn J. (2001). "Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read". *DC: Partnership for Reading*, 22.
- Atkinson, R. T., Atkinson R. ve Hilgard E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş*, (Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.), İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aydın, B. (2007). "*Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, İstanbul.

- Bağçeci, B., Döş B. ve Sarıca R.(2011). “İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 551-566.
- Baykara, K. (2011). “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bonds, C. W., Bonds L. G. ve Peach W. (1992). “Metacognition: Developing independence in learning”, *Clearing House*, 66, 56-59.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler”, *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*, , Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2007). “Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Arturumuna Etkisi,” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. ve Saraçaloğlu A. S. (2010). “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları,” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Demir, R., Öztürk N. ve Dökme İ. (2012). “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,1 – 21.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, , Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, , İstanbul: MEB Yayınları.
- Duran, S. (2011). “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,” Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Gelen, İ. (2003). “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi,” Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hall, K., Bowman H. ve Myers J. (1999). “Metacognition and Reading Awareness Among Samples Of Nine-Year-Olds İn Two Cities,” *Educational Research*, 1, 99-107.
- Hartman, H. J.(2001). *Teaching Metacognitively. Metacognition in Learning and Instruction, Theory*, Research and Practice, Kluwer Academic Publishers, Netherland.
- Huitt, W. (1997). “Metacognition, Educational Psychology Interactive,” Valdosta, GA: Valdosta State University.<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn>, (Erişim Tarihi: 08.01. 2013).
- İflazoğlu S. A. ve Saban A. (2008). “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi,” *Ege Eğitim Dergisi*, 9, 35-58.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları,” [http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/.../kara\\_tay\\_halit%20457-475.p](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/.../kara_tay_halit%20457-475.p) (Erişim Tarihi: 13.09.2012)
- Özsoy, G. ve Günindi Y. (2011). “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri,” *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu A., Kuruyer H.G. ve Özsoy S. (2010). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi,” *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 489-492.

- Padeliadu, S., Botsas G. ve Sideridis G. (2002). "Metacognitive Awareness And Reading Strategies: Average and Readingdisabled Students," In M. Makri-Tsilipakou (Ed.), *14th International Symposium selected papers on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 307–318). Thessaloniki: School of English—Aristotle University of Thessaloniki (in Greek).
- Demir, R., Öztürk N. ve Dökme İ. (2012). "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1 - 21.
- Ryan, R. M. ve Deci E.L. (2000). "When Rewards Compete With Nature: The Undermining Of İntrinsic Motivation and Self-Regulation," In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic And Extrinsic Motivation: The Search For Optimal Motivation And Performance* (14–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Sancı, D. (2002). "İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel Ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi," Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sani, B. B., Chik M.N.B.W., Nik Y.B.A. ve Raslee N.A.B.R. (2011). "The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknoloji MARA Dungun, Terengganu," *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 32-39.
- Senemoğlu, N. (2000). "Eğitimin Psikolojik Temelleri," *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, , Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, M. (2009). "Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 105-126.
- Wigfield, A. ve Guthrie J.T. (1997). "Relations Of Children's Motivation For Reading To The Amount and Breadth Of Their Reading," *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wilson, J. (1999). "Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition As A Worthwhile Part Of The Curriculum," Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2013)
- Yavuz, D. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, M. (2010). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## SUMMARY

Metacognition is defined as knowledge of person about his or her cognitive system, person's thought about his or her thought, awareness of mental activities, controlling, evaluating, and following them (Bonds et al., 1992: 56; Huit, 1997). In metacognitive awareness definitions, individual's awareness in learning process, knowledge about personal learning strategies are emphasized also (Wilson, 1999). Accordingly, they include metacognitive reading strategies, browsing, guessing, controlling and clarifying comprehension, self-testing, self-reviewing, summarizing, activating preliminary information, and relating new information to preliminary information (Hartman, 2001). To perform all these, a good motivation have to be included, metacognition affects motivation. Ryan and Deci (2000: 56) defined motivation as one of the key concepts of learning. Reading motivation that is expressed as "personal values and beliefs" (Quoted Yıldız, 2010: 30) can be examined in two dimensions: intrinsic and extrinsic. In reading, intrinsic motivation consists of curiosity, interest, and preferring difficulty dimensions; extrinsic motivation consists of the dimensions as idea of being recognized, sociability and conformity. Reading motivation is fed from both intrinsic motivation and extrinsic motivation sources (Guthrie et al., 1999: 234).

In this research, the metacognitive awareness of reading comprehension of the 5<sup>th</sup> grade students and their reading motivation have been investigated in terms of various variables and the relationship between the levels of reading has been identified. The research planned according to the descriptive survey model consisted of 2918 5<sup>th</sup> grade students and the sample group contained 600 5<sup>th</sup> grade students that attend official primary schools of Zonguldak Province National Education Directory in Ereğli (a district of Zonguldak), in 2011-2012 academic year.

The metacognitive awareness of reading comprehension of the students has been observed by "The Metacognitive Awareness of Reading Comprehension Scale" that was adapted by Çakıroğlu (2007), their reading motivations with "The Reading Motivation Scale" that was adapted by Yıldız (2010) and their levels of reading with close test. Akyol (2010: 232) stated that close test is a method used to identify students' reading comprehension level and a technique that is suitable for group and individual study and used through reading. Taylor has developed close test method in order to measure readability and stated that the score obtained from this test can predict reading difficulty in independent, instruction, and anxiety levels. According to Taylor, the fact that the students that are in independent reading level receive scores over 60% means that they can read and comprehend a text given as a test without help of an adolescent or a tutor. The fact that the students are in instructional reading level receive scores between 40-59% means that they need help of an adolescent or a tutor can not to read and comprehend a text given as a test. The fact that the students are in frustrational reading level receive scores below 40% means that texts that are given are very difficult and above students' reading and comprehension levels (Quoted Ulusoy, 2009).

The data obtained were appropriately encoded for SPSS 16.0. In analysis of data, unrelated samples independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal-Wallis Test, pearson product-moment correlation coefficient were used considering 0.05 and 0.01 significance levels.

As a result of this research, a significant difference between the variables with regard to gender of students and their metacognitive awareness of reading comprehension grades has been observed. There has been a significant difference between reading motivation and its sub-dimensions and gender. When the reading levels are concerned, the level of independent reader has been assessed as having the highest medium in relation with the metacognitive awareness of reading comprehension and reading motivation and it was identified that is the most significant awareness of among the answers given. It has been determined that there is an average relationship between the reading levels and metacognitive reading comprehension awareness and there is a low relation with reading motivation and its sub-dimensions.

In addition to this study, researchers might study on metacognitive reading comprehension awareness, reading motivation, and development of reading levels. Achievement, studying habits and attitudes might be evaluated with these variables. In the application process, activities which develop metacognitive reading comprehension awareness should also be included. Books which improve students' reading motivation and reading levels by drawing students' attention should be included in classroom bookshelf and school library. Meanwhile, teachers might contribute to students' metacognitive reading comprehension awareness, reading motivation and reading levels by being a model for students through reading book, organizing reading hours and conversations with students and their parents, setting days for reading in school with parents and visits to book fairs.