

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ve YARATICI OKUMA BECERİLERİ ile ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ*

Aykut YETGİN
Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni
aykutyetgin@yahoo.com

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
mtkatranci@kku.edu.tr

Özet

Bu araştırmada; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 409 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-Testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin orta, üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasında pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Üstbilişsel Farkındalık, İlkokul Öğrencileri

EXAMINATION of READING COMPREHENSION AND CREATIVE READING SKILLS AND METACOGNITIVE AWARENESS of PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

In this study; examining primary school fourth grade students' reading comprehension and creative reading skills and metacognitive awareness in terms of various variables; It was aimed to determine the relationship between students' reading comprehension and creative reading skills and their metacognitive awareness. The sample of the study, in which the relational screening model was used, consisted of 409 students. Data; The Personal Information Form was collected through the Reading Comprehension Test in Informative Texts, the Reading Comprehension Test, the Creative Reading Process Evaluation Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children. In the analysis of the data, t-Test, ANOVA and Pearson correlation analysis were used for independent groups. As a result of the research, it was determined that the students' reading comprehension and creative reading skills were moderate and their metacognitive awareness was high. It was observed that the number of books that the students read in a month made a significant difference on their reading comprehension and creative reading skills. It was determined that the reading comprehension skills of female students were significantly higher than that of male students. In addition, it was concluded that there is a positive but weak relationship between students' metacognitive awareness and reading comprehension and creative reading skills.

Keywords: reading comprehension, creative reading, metacognitive awareness, primary school students

*Bu çalışmada, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında Aykut YETGİN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

GİRİŞ

Okul hayatı süresince öğrencilere birçok bilgi ve becerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak bu becerilerden bir bölümü hem günlük hayatta hem de okul hayatında diğerlerinden daha fazla kullanılmakta ve farklı konu alanlarını da içerdiği için öne çıkmaktadır. Bu temel becerilerin başında dil becerileri gelmektedir. Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Güneş, 2007).

Okuma, bilgiye ulaşmada kullanılan en önemli anahtardır. Alan yazında okumaya yönelik birçok tanım yer almaktadır. Haerazi ve Irawan'a (2020: 63) göre okuma, yazar ve okur arasında temelde var olan bir müzakere sürecidir. Akyol'a (2016) göre okuma; ön bilgilerden faydalanılan, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz (2019: 166) ise okumayı yalnızca sözcüklerin ifade edildiği bir kodu çözmek değil, dile dökülmüş düşünceleri çözümlene, yorumlama ve birleştirmeyi gerektiren üst düzey bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okumaya yönelik verilen tanımlar incelendiğinde okumanın bir amaç doğrultusunda yapıldığına, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime, kod çözmenin yanı sıra zihinsel işlem süreci de gerektirdiğine ve okuyucunun bilişsel becerilerine katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okumanın işlevsel olmasının ön koşulu olan anlama becerisini geliştirmiş olan bireyler, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler. İyi okuyucu yazarın vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve bu mesajın doğruluğunu sorgular. Yani eleştirel okuma sürecini işe koşar. Bu noktada bireyin yaratıcı okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Okunan metnin hayal gücü kullanılarak, yaratıcı bir tavırla yeniden inşa edilmesi şüphesiz kalıcı anlama açısından önemlidir.

Russel'a (1961) göre iyi bir okuma birbiriyle ilişkili dört düzeyde yapılmaktadır. Bunlar; metinde geçen anahtar kelimelerden yola çıkarak kelimelerin çağrıştırdığı bilgileri hatırlama, ayrıntılı bir şekilde okumaya gerek olup olmadığına karar vermek için metin üzerinde hızlı bir şekilde göz gezdirme, metni tam olarak anlamak için okuma ve yaratıcı okumadır. İyi okuyucular, okuma sürecinde yaratıcı düşünme becerileri ile hayal gücünden yararlanmaktadır. Okuyucunun bu becerilerden yararlanarak okuması, yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir.

Yaratıcı okuma bireylerin okuma sürecine etkin olarak katılmalarını gerektiren ve okuma sürecinde yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmalarını sağlayan bir okuma yaklaşımıdır (Kırmızı ve Kasap, 2017). Yaratıcı okuma; yazılı, görsel veya işitsel bir okuma ürününün yeniden ortaya konması, yeni bakış açılarıyla değerlendirilmesi veya düşlenenlerin okunan üründe biçimlenmesidir (Aytaç, 2016a). Yaratıcı okuma kısaca, üretmek için okuma olarak tanımlanabilir.

Her okuma kendi içinde yaratıcıdır. Çünkü okuyucu, okuma sürecinde -özellikle hikâye edici metinlerde- zihinsel imajlar yoluyla metne kendinden bir şeyler katar (Luchetta, 2018: 86). Yaratıcı okuma, okuyucu için yeni olan kavramların oluşturduğu metinler üzerinden gerçekleşme işidir ve okuyucunun bir metni okuması, anlamlandırması için yaratıcı bir anlayış sergilemesi gerekmektedir (Moorman ve Ram, 1994). Torrance'a (1965) göre bir birey yaratıcı okuma yaptığında, okuduğu metindeki sorunlara ve olasılıklara duyarlıdır. Eksik bilgiler, çözülmemiş sorunlar, yetersiz unsurlar ve odağının dışındaki şeyler onun dikkatini çeker. Okuyucu bu eksiklikleri tamamlamak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak olaylar arasında yeni ilişkiler kurar, hipotezler geliştirir ve gereksiz bilgileri saf dışı bırakarak okuduğu metni tutarlı bir bütün haline getirir.

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler şunlardır (Smith, 1974; Smith1965):

- Öğrencilere, metinde bulunmayanlarla ilgili (metin dışı) sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin metin hakkındaki görüşlerini açıklaması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin metinde geçen olayları doğru ya da yanlış olarak yargılamadan fikir yürütmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin metne eklemeler yapması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerden, yazarın tartıştığı konuyla ya da metindeki problemle ilgili yazardan farklı öneriler sunmaları istenmelidir.
- Öğrencilere "Bu fikri farklı bir duruma uyarlayabilir miyiz?" sorusu yöneltilerek yazarın fikrini genişletmeleri sağlanmalıdır.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Okuduğunu anlama sürecinde okurun ön bilgileri, değer yargıları, olaylara ve olgulara bakış açısı, okumaya istekli olması, ilgi duyması ya da okuma hususunda kaygılı olması gibi faktörler anlama düzeyini etkileyen unsurlardır (Altunkaya ve Sülükçü, 2018: 2503). Yaratıcı okuma ile birlikte bireyler okudukları metinleri daha iyi çözümlenerek ve hayal gücü, yaratıcılık gibi becerileri yardımıyla metni farklı boyutlara taşıyarak daha iyi anlamlandırır. Ancak okullarda mekanik okumanın gereklerini yerine getiren fakat okuduğu metni tam olarak hatırlayamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin, zihinsel süreçlerini tamamlayamaması ve üstbilis becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine üstbilis stratejilerini öğretmesi ve öğrencilerin, okuma ve okuduğunu kavramada üstbilis açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmelerinin sağlanması gerekmektedir (Melanlıoğlu 2014).

Alan yazında üstbilis kavramına yönelik farklı tanımlar mevcuttur. Dafik, Suciato, Irvan ve Rohim'e (2019: 594) göre üstbilis, kontrolün kontrolünü içeren en üst düzey bilgi anlamına gelir. Duman (2013) ise üstbilis, kişinin bilişsel süreçlerini planlama, izleme, düzenleme, kontrol etme, yönetme, değerlendirme ve yansıtma aracılığıyla tecrübe etmesi; nasıl düşündüğün ve öğrendiğinin farkında olması şeklinde tanımlamaktadır. Katrancı'ya (2012: 37) göre üstbilis, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreçleri izleyerek kontrol etmesi, düzenlemesi, değerlendirmesidir. Adler'e (2001: 52) göre ise üstbilis düşünme hakkında düşünmez.

Üstbilis, okuduğunu anlama ve öz kontrol alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Üstbilis stratejilerini kullanan birey ilk okuma ve yazma sürecinde, kendi öğrenme biçimini tanıyan, bu biçime göre uygun yöntem, teknik ve malzemeleri seçebilen, kendi öğrenme sürecini planlayabilen, izleyebilen, denetleyebilen ve değerlendirebilen biridir. Üstbilis becerilerini kazanmış bireyin, hayatın her alanında kullandığı okuma becerilerini de geliştirmiş olması beklenir (Özbay ve Bahar, 2012).

Üstbilis başarılı öğrenme için gereklidir. Çünkü üstbilis, bireylerin kendi bilişsel becerilerini daha iyi yönetebilmelerine ve yeni bilişsel beceriler yapılandırarak düzeltilebilecek zayıflıklarını belirlemelerine olanak sağlar (Duman, 2013). Bu noktada, "kendi kendine öğrenme" özelliği/yeterliğini kazandırdığı inancıyla da, üstbilis kavramı ön plana çıkmaktadır. Üstbilis kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının nedeni, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır (Akpınar, 2011). İleri okur, başta okuma öncesi ve okuma esnası olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir. İleri okurun kullanacağı stratejilerden biri de "üstbilis"tir (Özbay ve Bahar, 2012).

Alanyazın incelendiğinde üstbilisin, üstbilisel bilgi ve üstbilisel kontrol/düzenleme olarak iki ana bölümde ele alındığı görülmektedir. Üstbilisel bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üç alt basamaktan; üstbilisel kontrol ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört alt basamaktan oluşmaktadır (Melanlıoğlu, 2011: 67). Üstbilisel bilgi, bilişsel işlemlerin sonuçlarını ve süreçlerini etkileyen etmenler veya değişkenlerle ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve inançlar olarak tanımlanabilir (Flavell, 1979: 907). Üstbilisel bilginin üç aşaması vardır. Bu aşamalardan biri olan yordam bilgisi aşaması bireyin bir işi nasıl yapacağını bilmesi şeklinde açıklanabilir. Bildirimsel bilgi aşaması ise bireyin sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Duruma bağlı bilgi aşaması; bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Bu aşamada bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesi; başka bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Özsoy, 2008).

Birey kendine soracağı sorular yardımıyla bilişsel sürecini kontrol edebilir ve düzenleyebilir. Bireyin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında kendine soracağı sorulardan örnekler Tablo 1'de verilmiştir (Schraw, 1998: 121).

Tablo 1: Üstbilişsel Kontrol Listesi

Aşamalar	Sorular
Planlama	1. Görevin doğası nedir? 2. Amacım nedir? 3. Ne tür bilgi ve stratejilere ihtiyacım var? 4. Ne kadar zamana ve hangi kaynaklara ihtiyacım olacak?
İzleme	1. Ne yaptığımla ilgili net bir bilgim var mı? 2. Görev mantıklı mı? 3. Hedeflerime ulaşıyor muyum? 4. Değişiklik yapmam gerekir mi?
Değerlendirme	1. Hedefime ulaştım mı? 2. Ne işe yaradı? 3. Ne işe yaramadı? 4. Bir dahaki sefere işleri farklı şekilde yapabilir miyim?

Tablo 1’de yer alan örnek sorular incelendiğinde görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası aşamalara yönelik kontrol amaçlı soruların yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel kontrol stratejileri hedefe ulaşmayı kolaylaştırır. Bu süreçte kendi öğrenme durumunu denetleyen bir birey, hedeflediği amaca en uygun yoldan ve daha kısa sürede ulaşabilir. Çünkü üstbilişsel kontrol stratejileri ile birey kendi öğrenme sürecini sürekli izleyecek, değerlendirecek ve gerekli gördüğü zaman kullandığı stratejileri değiştirebilecektir (Katrancı ve Yangın, 2013).

Araştırmalar üstbilgi stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmasının etkili olduğunu göstermektedir. Doğrudan öğretim modelinde öğretmenler öğrencilere stratejileri neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğini, hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini ve bunları nasıl kullanacaklarını açıklar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere model olarak sesli düşünme tekniğini kullanır. Üstbilişsel stratejilerin öğretimi, öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde kullanma becerisi kazanana kadar devam eder. Üstbilişsel stratejilerin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi de kullanılabilir. Bu süreçte iyi okuyucular ile zayıf okuyucular eşleştirilerek, zayıf okuyucuların bu stratejileri öğrenmeleri sağlanabilir (Adler, 2001).

Alanyazında okuduğunu anlama becerisini konu alan araştırmalar (Akyol ve Sural, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Ergen, Boyraz, Batmaz ve Kansu, 2020; Deveci, 2019; Kızgın, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Katrancı ve Kuşdemir, 2016; Kuşdemir, 2014; Kocaarslan, 2015; Gürbüz, 2014; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kolic ve Bajanski, 2006), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar (Kandemir ve Memiş, 2019; Çetinkaya ve Özbilgin, 2019; Karababa ve Kaya, 2018; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Rasmussen ve İnce, 2017; Dabarera, Renandya, ve Zhang, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Kana, 2014; Bozkurt ve Memiş, 2013; Saraç, 2010; Karakelle ve Saraç, 2007; Mokhtari ve Reichard, 2002) ve yaratıcı okuma becerisini konu alan araştırmalar (Yurdakal ve Kırmızı, 2020; Han, 2020; Yurdakal, 2018; Kasap, 2019; Aytan, 2016b; Aytan, 2014; Hızır, 2014; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011; Uzun, 2009) yer aldığı görülmüştür. Ancak okuduğunu anlama becerisi, yaratıcı okuma becerisine üstbilişsel farkındalığı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı okuma ve üstbilişsel farkındalığın, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bu araştırmada; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları;

a) Cinsiyete,

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

b) Anne-baba öğrenim durumuna,

c) Bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012: 376). Korelasyonel araştırma, bazı ilişki türü ya da türlerinin derecesini belirlemeye. Bu yaklaşımda araştırmacının, istenilen verilerin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında sürece etki etmemesi esastır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018: 16). İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili merkezinde yer alan ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 2594 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 190 erkek, 219 kız olmak üzere toplam 409 öğrenciden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her bir birime eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018: 89).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi*, *Okuduğunu Anlama Testi*, *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği*, *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği* *A Formu* isimli ölçekler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne-baba öğrenim durumlarını ve bir aylık sürede okudukları kitap sayısını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi

Özdemir (2017) tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi'nde (BMOAT) üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış 45 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. BMOAT'nin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,89'dur. Bu araştırma kapsamında belirlenen KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,87'dir. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 45'tir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin testten aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* (OAT) öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada Kuşdemir (2014) tarafından hazırlanan OAT'nin sadece öyküleyici metne yönelik olan bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak belirlenmiş olup testin geneline yönelik hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,94 olarak bulunmuştur. Öyküleyici metne yönelik testte 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 2, eksik yanıtlar 1, boş ya da yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir. Bu çalışmada öğrencilerin OAT'den aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini belirlemek amacıyla Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği* (YOSDÖ) kullanılmıştır. YOSDÖ; *Farklı Düşünme, Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma, Metni Yeniden Oluşturma* isimleri verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde puanlanan ölçek "Her zaman, Sıklıkla, Ara Sıra, Çok Nadir, Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140'tır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,90'dır.

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla; Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen; Karakelle (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu* (ÜBFÖ-A) kullanılmıştır. ÜBFÖ-A 3-9 sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 12 madde içeren ve tek boyutlu olan ölçek, "Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman" şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 36'dır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,64'tür. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,84'tür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmada kullanılan ölçekler ve uygulama süreci için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması her grup için 40'ar dakikadan oluşan dört oturumda tamamlanmıştır. İlk oturumda *Kişisel Bilgi Formu* ve ÜBFÖ-A, ikinci YOSDÖ, üçüncü oturumda öyküleyici metne yönelik OAT, dördüncü oturumda ise BMOAT uygulanmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra öncelikle toplanan formlar her öğrenci için tasniflenerek incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eksik ya da hatalı doldurulduğu belirlenen 27 öğrenciye ait formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öyküleyici metne yönelik OAT açık uçlu sorulardan oluştuğu için öğrencilerin bu teste verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olması nedeniyle iki farklı puanlayıcının verdikleri puanların ortalaması alınmış ve bu teste yönelik nihai puana ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	N	Z	P	Çarpıklık	Basıklık
BMOAT	409	,057	,101	-,035	-,489
OAT	409	,051	,112	-,459	-,105
YOSDÖ	409	,040	,125	-,230	-,048
ÜBFÖ-A	409	,131	,069	,251	-,936

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin tamamındaki P değerlerinin, 05'ten büyük olduğu; çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve yapılan analizlerde parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen dağılması dikkate alınarak Bonferroni testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların değerlendirilmesinde Tekin (2000) tarafından önerilen Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülünden yararlanılmıştır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeklerden **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

aldıkları puanların düzeyinin belirlenmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3: BMOAT ve OAT Ölçeklerinden Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Aralıklar

Ölçek	Alt Boyut	Puan Aralığı	Düzy	
BMOAT ve OAT	-	0-33,33	Düşük	
		33,34-66,66	Orta	
		66,67-100	Yüksek	
YOSDÖ	Farklı Düşünme	11-25,66	Düşük	
		25,67-40,33	Orta	
		40,34-55	Yüksek	
	Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	7-16,33	Düşük	
		16,34-25,67	Orta	
		25,68-35	Yüksek	
	Metni oluşturma	10-23,33	Düşük	
		23,34-36,67	Orta	
		36,68-50	Yüksek	
		28-65,33	Düşük	
		Ölçek Geneli	65,34-102,67	Orta
			102,68-140	Yüksek
ÜBFÖ-A	-	12-20	Düşük	
		20,01-28	Orta	
		28,01-36	Yüksek	

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici türdeki metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Ölçek	Alt Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzy
BMOAT	-	409	2	98	54,87	20,15	Orta
OAT	-	409	5	95	56,33	19,24	Orta
YOSDÖ	Farklı Düşünme	409	11	55	37,10	8,07	Orta
	Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	409	7	35	21,32	6,75	Orta
	Metni oluşturma	409	10	50	33,54	8,65	Orta
	Genel Yaratıcı Okuma	409	28	140	91,96	20,55	Orta
ÜBFÖ-A	-	409	12	36	28,50	5,04	Yüksek

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici türde metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı okuma becerileri *orta* düzeydedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak üstbilişsel farkındalığa yönelik ortalama puanın orta düzey sınırına (28,00) oldukça yakın olması da dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici türde metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin incisiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Metin Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Bilgilendirici	Erkek	190	53,29	19,38	407	-3,210	,001*
	Kız	219	58,96	18,77			
Öyküleyici	Erkek	190	51,48	20,59	407	-2,999	,003*
	Kız	219	57,82	19,33			

* < ,05

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Farklı Düşünme	Erkek	190	36,72	7,91	407	-,877	,381
	Kız	219	37,42	8,21			
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	Erkek	190	21,36	6,77	407	,105	,916
	Kız	219	21,29	6,75			
Metni Oluşturma	Erkek	190	33,30	8,67	407	-,519	,604
	Kız	219	33,75	8,58			
Ölçek Geneli	Erkek	190	91,39	20,65	407	-,527	,598
	Kız	219	92,46	20,49			

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin YOSDÖ'nün hem alt boyutlarından hem de ölçek genelinden aldıkları puanların ortalamaları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	190	28,35	4,99	407	-,571	,569
Kız	219	28,64	5,09			

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Metin Türü	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	55	50,33	17,94	G. Arası	1822,09	3	607,366	1,470	,222	-
	2-Ortaokul	69	53,94	17,65	G. İçi	150841,6	365	413,265			
	3-Lise	157	56,72	20,25	Toplam	152663,7	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,96	23,55							
Öyküleyici	1-İlkokul	55	54,03	18,07	G. Arası	1302,31	3	434,105	1,148	,330	-
	2-Ortaokul	69	56,91	19,27	G. İçi	138060,7	365	378,249			
	3-Lise	157	58,83	18,52	Toplam	139363,0	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,17	21,88							

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Metin Türü	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	34	54,23	17,75	G. Arası	5727,43	3	1909,146	4,726	,003*	2-3 2-4
	2-Ortaokul	40	44,38	17,34	G. İçi	145436,1	360	403,989			
	3-Lise	149	55,42	19,28	Toplam	151163,5	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	57,88	22,08							
Öyküleyici	1-İlkokul	34	49,23	19,03	G. Arası	4710,342	3	1570,114	4,356	,005*	1-4
	2-Ortaokul	40	50,35	20,32	G. İçi	129760,4	360	360,446			
	3-Lise	149	58,08	17,27	Toplam	134470,7	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	59,26	20,27							

*<,05

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerileri, baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması hariç tutulduğunda, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe her iki metne yönelik okuduğunu anlama becerisi ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	55	36,80	8,61	G. Arası	292,9	3	97,621	1,516	,210	-
	2-Ortaokul	69	36,87	8,61	G. İçi	23499,1	365	64,381			
	3-Lise	157	36,89	7,66	Toplam	23791,9	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	38,96	7,81							
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	55	21,90	6,57	G. Arası	105,3	3	35,108	,771	,511	-
	2-Ortaokul	69	21,78	6,89	G. İçi	16623,7	365	45,544			
	3-Lise	157	21,02	6,95	Toplam	16729,0	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	22,31	6,37							
Metni Oluşturma	1-İlkokul	55	33,93	8,86	G. Arası	237,8	3	79,260	1,056	,368	-
	2-Ortaokul	69	32,34	9,13	G. İçi	27392,2	365	75,047			
	3-Lise	157	33,79	8,03	Toplam	27629,9	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	34,81	9,23							
Ölçek geneli	1-İlkokul	55	92,63	20,88	G. Arası	1365,3	3	455,099	1,088	,354	-
	2-Ortaokul	69	90,99	21,91	G. İçi	152671,9	365	418,279			
	3-Lise	157	91,70	19,42	Toplam	154037,2	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	96,08	20,80							

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	34	37,22	9,69	G. Arası	23,737	3	7,912	,124	,946	-
	2-Ortaokul	40	38,18	7,68	G. İçi	22981,044	360	63,836			
	3-Lise	149	37,45	7,27	Toplam	23004,781	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	37,73	8,35							
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	34	22,10	6,88	G. Arası	87,818	3	29,273	,644	,587	-
	2-Ortaokul	40	22,54	7,48	G. İçi	16355,027	360	45,431			
	3-Lise	149	22,01	6,43	Toplam	16442,844	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	21,16	6,80							
Metni Oluşturma	1-İlkokul	34	34,27	8,61	G. Arası	116,220	3	38,740	,523	,666	-
	2-Ortaokul	40	33,05	8,00	G. İçi	26648,948	360	74,025			
	3-Lise	149	34,59	8,18	Toplam	26765,167	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	33,57	9,17							
Ölçek geneli	1-İlkokul	34	93,59	22,92	G. Arası	193,188	3	64,396	,155	,926	-
	2-Ortaokul	40	93,77	19,78	G. İçi	149458,484	360	415,162			
	3-Lise	149	94,05	18,97	Toplam	149651,671	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	92,46	21,31							

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin YOSDÖ’nün; farklı tüm alt boyutları ile ölçek

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

genelinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	55	28,37	5,24	G. Arası	18,484	3	6,161			
2-Ortaokul	69	28,48	4,84	G. İçi	9675,821	365	26,509	0,232	0,874	-
3-Lise	157	28,44	5,16	Toplam	9694,306	368				
4-Lisans ve üzeri	88	28,96	5,30							

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	34	28,25	5,52	G. Arası	87,958	3	29,319			
2-Ortaokul	40	27,37	5,67	G. İçi	9640,705	360	26,780			
3-Lise	149	28,99	4,55	Toplam	9728,663	363		1,095	0,351	-
4-Lisans ve üzeri	141	28,62	5,56							
Toplam	364	28,60	5,18							

Tablo 13’e göre araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları							
Metin Türü	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1- Bir kitap	37	47,60	19,00	G. Arası	7274,906	3	2424,97			
	2- İki kitap	36	49,30	20,70	G. İçi	158489,77	405	391,33			
	3- Üç kitap	64	49,59	17,98	Toplam	165764,68	408		6,197	,000*	1-4 3-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	57,85	20,16							
Öyküleyici	1- Bir kitap	37	48,22	18,26	G. Arası	4608,28	3	1536,09			
	2- İki kitap	36	54,53	15,98	G. İçi	146495,62	405	361,72			
	3- Üç kitap	64	52,84	22,23	Toplam	151103,89	408		4,247	,006*	1-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	58,50	18,66							

*<,05

Tablo 14’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın bir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap ve üç kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise bir ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik karşılaştırma sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Farklı Düşünme	1- Bir kitap	37	33,08	7,84	G. Arası	770,1	3	256,688	4,029	,008*	1-3 1-4
	2- İki kitap	36	35,82	7,01	G. İçi	25803,4	405	63,712			
	3- Üç kitap	64	37,85	7,30	Toplam	26573,5	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	37,64	8,27							
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1- Bir kitap	37	18,94	6,56	G. Arası	338,9	3	112,968	2,506	,059	-
	2- İki kitap	36	20,61	5,48	G. İçi	18254,2	405	45,072			
	3- Üç kitap	64	22,62	6,47	Toplam	18593,1	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	21,44	6,93							
Metni Oluşturma	1- Bir kitap	37	30,14	9,60	G. Arası	577,4	3	192,460	2,626	,050	-
	2- İki kitap	36	32,30	7,46	G. İçi	29681,6	405	73,288			
	3- Üç kitap	64	33,73	7,22	Toplam	30258,9	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	34,12	8,83							
Ölçek geneli	1- Bir kitap	37	82,17	20,90	G. Arası	4661,5	3	1553,849	3,755	,011*	1-3 1-4
	2- İki kitap	36	88,73	17,36	G. İçi	167602,2	405	413,833			
	3- Üç kitap	64	94,20	18,48	Toplam	172263,8	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	93,20	21,02							

*<,05

Tablo 15'te yer alan sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri farklı düşünme alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan analiz sonucunda farklılığın; ayda üç kitap ile dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Okunan Kitap	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- Bir kitap	37	27,35	4,91	G. Arası	176,345	3	58,782	2,329	,074	-
2- İki kitap	36	27,29	4,86	G. İçi	10221,334	405	25,238			
3- Üç kitap	64	27,96	4,42	Toplam	10397,679	408				
4- Dört kitap ve üzeri	272	28,95	5,19							

Tablo 16'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi, Yaratıcı Okuma Becerisi ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Değişken	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Yaratıcı Okuma	Üstbilişsel Farkındalık
Bilgilendirici Metin	1			
Öyküleyici Metin	,502**	1		
Yaratıcı Okuma	-,042	-,029	1	
Üstbilişsel Farkındalık	,206**	,149**	,157**	1

Tablo 17’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde üstbilişsel farkındalık ile diğer beceriler arasında anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaratıcı okuma becerisi ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmüştür. Kuşdemir’in (2014) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test puanlarının *orta* ve *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saraç Ekmen (2019),Kandemir (2019), Kıran (2019),Saraçlı Çelik’in (2019),Gür (2018), Katrancı ve Kuşdemir (2016),Kocaarslan (2015) ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda mevcut çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Çayır (2011),Belet ve Yaşar (2007) ile Özenic’in (2007) gerçekleştirdiği araştırmalarda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *düşük* düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin genellikle *düşük* ya da *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliklerinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan bir takım stratejiler metnin anlaşılmasını dolayısıyla okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2016; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen seviyede olmaması okul içi ve okul dışı ortamlarda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklere yeterince yer verilmemesinden kaynaklanabilir.

Örnekte yer alan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Kandemir, 2019; Deveci, 2019; Kızgın, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Bayraktar, 2017;Kutlu, Yıldırım, Bilican, ve Kumandaş, 2011; Uzun, 2010; Sert, 2010; Vatanser, 2008; Sallabaş, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kolic ve Bajanski, 2006; Güngör ve Açıkgöz, 2005). Kolic ve Bajanski (2006) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama konusunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar’ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kutlu ve diğ. (2011) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada 1.86 kat daha fazla başarılı olduğunu saptamışlardır. Bu durumun, kız öğrencilerin dil gelişimini daha hızlı tamamlamasından ve okul yaşamında daha düzenli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgudan farklı olarak Akbalık (2019) ile Sabak Kaldan (2007)cinsiyetin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzun (2010), yaptığı çalışmada anne öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çoğmen (2008) tarafından yapılan çalışmada ise anne öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Beyhatın, 2019; Kandemir, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu, 2017; Gürbüz, 2014; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000). Beyhatın'ın (2019) yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Sert (2010) çalışmasında anne öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan anne öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi ile ilgili farklı sonuçlar, araştırmaların çalışma gruplarının sahip oldukları özelliklerden kaynaklanabilir.

Araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin, bilgilendirici ve yönlendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu; baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanının da arttığı belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Kandemir, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu, 2017; Uzun, 2010; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000). Kandemir (2019) ile Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, okuduğunu anlama puan düzeyi en yüksek olan öğrencilerin babası üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Beyhatın (2019) tarafından yapılan çalışmada baba öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Birçok çalışmada baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama becerisinin de artmasına yönelik bulguya ulaşılmıştır; öğrenim durumuna bağlı olarak okumaya verdiği önemin artmasından, çocuklarıyla birlikte kitap okumasından, kütüphane ziyaretlerinde bulunmasından ve okuma konusunda çocuğuna model olmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir aylık sürede dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha az sayıda kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sabak Kaldan'ın (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle boş zamanların kitap okuma ile değerlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre ayda en az bir kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir. Kandemir'in (2019) gerçekleştirdiği çalışmada kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, kitap okumayı sevmediğini söyleyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Coşkun (2003) yaptığı çalışmada kitap okuma sıklığının artmasıyla birlikte öğrencilerin etkili okuma becerilerinin de anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Sert (2010) tarafından yapılan çalışmada düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıran'ın (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu bulgulardan farklı şekilde Saraç Ekmen (2019) ile Akbalık (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kitap okuma sıklıklarına göre değişmediği belirlenmiştir. Okuduğunu anlayan, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade eden, yeni fikirler üreten, hayal gücü yüksek ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin temelinde kitap okuma ve bu eylemi alışkanlığa dönüştürmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı arttıkça, okuduğunu anlama becerilerinin de yükselmesine yönelik bulgunun, kitap okuma alışkanlığının önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin, çalışmada kullanılan çalışmada kullanılan YOSDÖ'nün alt boyutlarında ve ölçek genelinde *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı okuma alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kasap'ın (2019) yaptığı deneysel çalışmanın yaratıcı okuma ile ilgili ön test sonuçları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin *düşük* düzeyde olduğu görülmektedir. Işıksalan (2018) yaptığı çalışmada metinlerarası okumayı üstbilişsel bir beceri olarak değerlendirmiş ve öğrencilerin metinlerarası okuma yoluyla yaratıcı okuma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aytan (2016b) Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi isimli çalışmasında uygulanan yaratıcı okuma eğitimi programının öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Yurdakal (2018) çalışma grubunu dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarıları, okumaya yönelik tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre yaratıcı okuma becerilerinin yapılacak etkinliklerle kazandırılabilir bir beceri olduğu ancak bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin orta düzeyde olmasına dayanılarak bu beceriye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada bu mevcut araştırmadan farklı şekilde kız öğrencilerin, yaratıcı okuma becerisi bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Baki'nin (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada eleştirel okuma becerisinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte eleştirel okuma becerisi ile yaratıcı okuma süreci arasındaki ilişkinin kız öğrencilerde de yüksek olmasına karşın erkek öğrencilerde daha etkin bir şekilde açığa çıktığı görülmüştür. Benzer araştırmaların cinsiyet ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçları ulaşması çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde yürütülmesinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte yaratıcı okuma becerisi ile cinsiyet ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olmasının bu konuda yorum yapmak için yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aytaç (2014) yaratıcı okuma becerisinin gelişimi ve bu beceriyi geliştirmek için uygulanan yöntemlerin temelini öğretmen ve öğrencinin oluşturduğunu; öğretmene düşen görevin sınıf içi ve sınıf dışı okuma uygulamalarını geliştirme olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencinin yaratıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf dışı okuma ortamı olarak evdeki uygulamalarda ebeveynlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Ancak bu konuda öğretmenlerin, ebeveynleri konu hakkında bilgilendirmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça yaratıcı okuma becerileri de gelişmektedir. Aytaç (2014) yaratıcı okuma becerisini geliştirmede; okuduğunu anlama becerisini geliştirme, kelime alıştırmaları yapma, konuşma ve yazma aktiviteleriyle tartışma bölümü gibi etkinliklerin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada kitap okumanın yaratıcı okuma becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak yaratıcı okumanın nasıl yapılacağına öğrencilere öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *yüksek* düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013) ile Özsoy ve Günindi (2011) çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmalarda öğrencilerin yüksek düzeyde bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ağpak (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç ayrı döneme ayrılmaktadır. Bu dönemlerden ilki beş yaşa kadar olan, üstbilişsel stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. İkinci dönem işlemsel bilgiyi kapsamakta ve ilkökulun ilk yıllarından itibaren özellikle de 3 sınıftan itibaren öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmektedir (Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2005). Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasına yönelik bulgunun beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda cinsiyetin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından birbirlerine benzer özellikler gösterdiğini göstermektedir. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir (Erdağı Toksun, 2020; Ağpak, 2019; Lilianna ve Lavinia, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer, ve Özsoy, 2010; Balci, 2007; Sperling ve diğ., 2002). Sperling ve diğ. (2002) 3-9 sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını belirlemişlerdir. Balci (2007) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Lilianna ve Lavinia (2011) Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

kullanarak elde ettikleri verilere dayanarak cinsiyetin bazı boyutlar haricinde üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme konusunda üstbilişsel becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın aksine üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu da görülmektedir (Çokkızgın, 2019; Özdemir ve Arık, 2018; Öztürk, 2017; Atay, 2014; Bağçeci vd., 2011; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Gürefe, 2015; Dilci ve Kaya, 2012). Bağçeci vd. (2011) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Erdağı Toksun (2020), Özdemir ve Arık (2018), Gürefe (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin öğrenim durumunun çocuklarının üstbilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atay'ın (2014) ortaokul öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada çocukların üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anne öğrenim durumunun herhangi bir etkisi olmadığı görülürken; baba öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevgi ve Çağlıköse (2020) ise araştırmalarında baba öğrenim durumunun üstbilişsel farkındalığa herhangi bir etkisi olmadığını; anne öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının üstbilişsel farkındalıklarının da anlamlı düzeyde arttığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte Çokkızgın (2019) ile Kaya ve Fırat (2011) yaptıkları çalışmalarda anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan ebeveyn öğrenim durumunun öğrencinin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi ile ilgili ulaşılan farklı sonuçların, araştırmaların çalışma gruplarının ve araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir

Araştırma kapsamında yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının, üstbilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmada da bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kana'nın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının okudukları kitap sayısına göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Erdağı Toksun (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin kitap okuma sıklığının üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreci hakkında düşünmesini içermektedir. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilere düşünme sürecinin nasıl sorgulanacağı ve değerlendirileceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Okunan kitap sayısının artması ile bireyin üstbilişsel farkındalığının da gelişmesi beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ancak araştırmada okunan kitap miktarının üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etki oluşturmaması, öğrencilere düşünme sürecinin nasıl değerlendirileceğinin yeterince öğretilmemesinden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı okuma becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saraç (2010) araştırmalarında üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyine anlamlı bir katkısının olmadığını ancak üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma sürecine yönelik üstbilişsel farkındalık, öncelikle öğrencilerin bilişsel stratejiler hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Araştırmada elde edilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olması bulgusuyla okuduğunu anlama becerisi ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin zayıf olmasına yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma sürecine yönelik bilişsel stratejiler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileriyle; bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) çalışmalarında öğrencilerin; işlevsel okuma modeline göre okuma ediminin dizgesel çıktılarında metin yüzey yapısını kavramayı gerektiren ilk üç çıktı seviyesinde sınırlı kaldığını, çoğu öğrencinin yaratıcı okumayla ilişkili olduğu düşünülen bütünleştirme ve tarihsel gönderim çıktılarına erişemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Han (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin; öğrencilerin öyküleyici metin anlama başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu, bilgilendirici metin anlama başarıları üzerinde ise herhangi bir

etkisinin olmadığını belirlemiştir. Yaratıcı okuma bünyesinde okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini de barındırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olması nedeniyle belirtilen değişkenler arasında ilişki tespit edilememiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırabilir.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde bu becerileri kullanmayı gerektiren yöntem ve tekniklere daha fazla yer verebilir.
- Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak için ebeveynlere, ev ortamında yapılabilecek etkinliklere yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişki dikkate alınarak derslerde bu becerilerin birlikte geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre gelişimini inceleyen boylamsal araştırmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, C. R. (Ed). (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. US: National Institute for Literacy.
- Ağpak, E. Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabilis) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H., ve Sural, Ü. Ç. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Altunkaya, H., ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aytan, N. (2016a). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytan, N. (2016b). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

- Baki, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Bayat, N., ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Bayraktar, İ. (2017). The relationship between reading attitudes and reading comprehension skills of 7th grade students at middle school. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-129.
- Cresswell, J. W. (2012). *Education al research* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetinkaya E., Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17),154-175.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çokkızgın, B. (2019) *8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığının yordayıcısı olarak kontrol odağı ve eleştirel düşünme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., ve Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473.
- Dafik,Sucianto, B., Irvan, M. & Rohim, M., (2019). The analysis of student metacognition skill in solving rainbow connection problem under the implementation of research-based learning model. *International Journal of Instruction* 12(4),593-610.

- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi*, 27, 247-267.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 417-430.
- Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O., ve Kansu, C. Ç. (2020). Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 72-81.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(2005), 354-378.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak
- Gürefe, N. (2015) İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- Haerazi, H.,& Irawan, L.(2020). The effectiveness of ECOLA technique to improve reading comprehension in relation to motivation and self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 31-76.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-121.
- Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kandemir, H., ve Memiş, A. D. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 62-76.
- Karababa, S., ve Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational And Social Science Journal*, 5(5),132-147.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (Übfö-ç) a ve b formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı*

yazma erişimine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kasap, D. ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Katranacı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katranacı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Katranacı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Kaya, N. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 56- 70.
- Kıran, M., S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kolic, V., & Iğor, B. (2006), Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students, *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Kuyumcu Vardar, A. ve Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Luchetta, S. (2018). Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 384-411.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, D. (2018) Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE)*

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Dergisi, 1(1), 158-177.

- Özdemir, E. B., ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özenici, S. (2007) *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, *9.Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs, s.489-492, Elazığ.
- Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. (2017) *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Rasmussen, M., ve İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.). *In Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence (pp. 51-59)*. Delaware: IRA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf#page=57> adresinden 18.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Russell, D. H. (1961). Children learn to read. Boston: Ginn. https://books.google.com.tr/books/about/Children_learn_to_read.html?id=Y087AAAAIAAJ&redir_esc=y adresinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Saraç Ekmen, M. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sevgi, S., ve Çağlıköse, M. (2020). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 139-157.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.
- Smith, Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.). In *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (pp. 51-59). Delaware: IRA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf#page=57> adresinden 18.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torrance, E.P. (1965) *Gifted Children in Classroom*. New York: MacMillan. https://books.google.com.tr/books/about/Gifted_children_in_the_classroom.html?id=_1U8AAAIAAJ&edir_esc=y sitesinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Uzun, G. L. Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler.(L. Uzun, Ü. Bozkurt Eds.) içinde *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* (s.181-205).
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2020) Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-23.