

Milli Eğitim Dergisi

Indexes



The index status of the journals should be checked from each database. DergiPark does not take any responsibility.

Citation Indexes



[TR Dizin](#)



[Scopus](#)

Other Indexes



[sobiad](#)



[Google Scholar](#)

[Journal Home Page](#)

[About](#)

[Aim & Scope](#)

[Submit a Manuscript](#)

[Journal Boards](#)

[Statistics](#)

[Writing Rules](#)

[Ethical Principles and Publication Policy](#)

[Price Policy](#)

[Indexes](#)

[Archive](#)

[Contact](#)

[MAKALE YÜKLEME KILAVUZU](#)

[Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri](#)

Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel ARSLAN¹

¹ Doç. Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119.

Gönderilme Tarihi: 27.06.2022 Kabul Tarihi: 12.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1136802

Öz

Bu araştırmada; ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarı döneminde Sivas il merkezindeki beş farklı ortaokulda öğrenimine devam eden 603 (94 kız-309 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama modelleri içinde bulunan olasılığa dayalı seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veriler, “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ile “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde; normallik testleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Tukey, YEM ve DFA istatistiksel yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularında; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan yol analizi sonucunda ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde tüm faktörler açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, motivasyon, bilişsel farkındalık, okuma, YEM

The Effect of Secondary School Students' Motivation Levels on their Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of secondary school students' motivation levels for Turkish lesson on their metacognitive awareness of reading strategies and to examine them in terms of gender and grade level variables. The sample of the research consists of 603 students (94 girls-309 boys) who continue their education in five different secondary schools in Sivas city center in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Probability-based random sampling method, which is one of the general survey models, was preferred in the study. The data were obtained by using the "Motivation Scale for Turkish Lesson" and "Reading Strategies Cognitive Awareness Scale". In the analysis of data; normality tests, independent groups t test, ANOVA, Tukey, SEM and CFA statistical methods were applied. In the research findings; It was determined that the students' gender and grade levels were effective on their motivation towards the Turkish lesson and their reading strategies and cognitive awareness levels. As a result of the path analysis, it was concluded that the motivation of the students towards the Turkish lesson was effective in terms of all factors on their cognitive awareness of reading strategies.

Keywords: Turkish, motivation, cognitive awareness, reading, SEM

Giriş

Motivasyon; bireyin herhangi bir alanda bir işi yapmak bir davranışı gerçekleştirmek ya da bir etkinliğe katılmakla ilgili olarak hissettiği isteklilik halidir. Motivasyonun oluşumunda bireyin ilgili olguya ilişkin güdülenme düzeyi önemlidir (Reeve, 2018). Pintrich ve Schunk, (1996) motivasyonun, bireyin bir işi yapmak için sahip olduğu, güdü, dürtü, istek, harekete geçirici enerji, arzu, ilgi, gereksinimi içeren oldukça geniş bir kavram olduğunu söylemektedir. Bireyin ilgili konuya ilişkin olarak sergilediği isteklilik hali ve çabası motivasyon düzeyini ortaya koymaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2012). Motivasyonun alanyazındaki tanımlarına bakıldığında; Woolfolk-Hoy (2000) motivasyonu, bireyin istediği bir şeyi yapabilmesi için kendisini yönlendirmede sadece kendi sahip olduğu gücünü kullandığı ve amaçlarına yönlendirdiği içten gelen bir istek olarak tanımlamıştır. Akbaba (2006) ise, bireyi bazı davranışları gerçekleştirmeye yöneltten; sergilediği davranışların enerjisini, şiddetini, yönünü, sürekliliğini belirleyen, içsel ve dışsal faktörleri kapsayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Tucker, Edmondson ve Spear (2002), motivasyonu bireyin eğitime yö-

nelik ilgisine, bağlılığına ve öğrenme isteğine şekil veren, bilişsel, psikolojik, insancıl ve davranışsal örüntüler; Dörnyei ve Otto (1998) ile Güney (2013) ise bireyi başarılı olmaya, öğrenmeye, çalışmaya özendiren ve bunun için de davranışlarını sürekli hale getiren güçler topluluğu olarak tanımlamıştır. Genel olarak bakıldığında motivasyonun ihtiyaç, beklenti, amaç, davranış, güdü, geri bildirim gibi konuları içeren (Schunk, 2012), ağırlıklı olarak bireyin öğrenme süreçleri üzerinde etkisi görülen bir kavram olduğu görülmektedir (Hiver, Kim, Kim, 2018). Motivasyon kısaca bireyin bir işi gerçekleştirme yönündeki tüm içsel ve dışsal harekete geçirici enerjileri olarak da ifade edilebilir (Adams ve Khojasteh, 2018).

Bireyin istediği konuda başarılı olmak için gerekli olan çabayı göstermesi ve bunu kontrol altına alması için kendi motivasyon süreçlerinin farkında olması ve bunu etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Dörnyei ve Otto, 1998). Buna göre birey temelde istediği başarıyı elde etmek için bilinçli olarak kendi motivasyon süreçlerini kontrol altına alarak bilinçli bir şekilde yükseltme becerisini gösterebilmektedir. Elbette öncelikle bu farkındalığının gelişmiş olması ya da ona nasıl sahip olacağının öğretilmesi gerekmektedir (McGuire, 2015). Bunun içinse bireyin ulaşmak istediği amaca ilişkin tutum ve davranışlarının ne olması, neden bunları yapması gerektiğine yönelik önceden farkındalığının oluşması, sürecin sonunda elde edeceği kazanımın kendisi için bir değer ifade etmesi önemlidir. Bu sayede sürecin sonunda elde edeceği kazanım, zihninde somut bir kimliğe dönüşerek ona mücadele gücü sağlayarak onun olası olumsuzluk durumları karşısında pes etmesini önleyecektir (Osabiya, 2015). Ames (1990), motivasyonun bireyin başarılı olmasını etkileyen oldukça önemli kavram olduğunu ancak kesinlikle başarı ile eşdeğer olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Birey bir işi gerçekleştirmek için üst düzeyde motivasyona sahip olabilir ancak sürecin sonunda başarısız da olabilir (Schunk, 2012). Bireyin başarılı olabilmesi için yüksek düzeydeki motivasyonunun haricinde bilgi, çevre, deneyim ve zaman gibi birçok farklı etkenin de önemli olduğu ve sonucu etkilediği görülmektedir (Arslan ve Taşgın, 2019). Çünkü birey ilgili konuda herhangi bir bilgi ve tecrübeye sahip değilse, uygun ortam ve çevre şartları oluşmamışsa sadece yüksek düzeyde motivasyona sahip olması onun başarılı olmasına yetmemektedir (Andriani, Kesumawati, ve Kristiawan, 2018).

Motivasyonu açıklayan kuramlar kapsam ve süreç olarak iki temel kategoride ele alınmaktadır (Illeris, 2018). Kapsam kuramları; bireyin doğasına, onu motive eden durumlara ve onun davranışlarını belirli bir doğrultuda sürdürmesine etkisi bulunan değişkenleri belirlemeye odaklanmıştır. Süreç kuramları ise; daha çok bireyin davranışlarını belirli bir yöne evirmesi için nasıl harekete geçirileceği, yönlendirileceği, davranışının devam ettirileceği ile ilgilenmektedir (Osabiya, 2015). Alan yazında da

motivasyon ile ilgili olarak bu iki temel kategori bağlamında farklı kuramların bulunduğu görülmektedir. Bu kuramlardan öne çıkanları; “Beklenti-Değer Teorileri”, “Hedef Teorileri” ve “Öz-Belirleme Teorileri”dir. Beklenti-değer teorileri; bireyin hedeflediği sonuca ulaşmasına ilişkin sahip olduğu değer algısıyla ilişkilidir (Dörnyei, 1998). Hedef teorilerinde bireyin ulaşmak istediği sonucun süreç içindeki çabası üzerinde etkisi olduğu kabul edilmektedir (Osabiya, 2015). Öz-belirleme ise teorisinde bireyin bir işi yapması için onu hızlandıran çeşitli faktörler üzerinde durulmaktadır. Öz-belirleme teorisinde motivasyon; içsel ve dışsal olmak üzere iki ana faktör olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyonda birey gerçekleştirdiği eylemden veya amaçladığı hedeften kişisel olarak zevk almakta ve kendini bu konuda yönlendirmektedir (Legault, 2020; Ryan ve Deci, 2000). Burada özellikle bireyin ilgili konuya ilişkin hissettiği merak, alaka, ihtiyaç, haz gibi duyguların öne çıkmaktadır. Bu sayede de birey gerçekleştirdiği eylemden keyif alarak doyum sağlamaktadır (Pekrun, 2017). İçsel motivasyonun bireyin yaratıcılık düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin sahip oldukları enerjiyi sorunları tespit ederek yaratıcı çözümler ortaya koymada kullandıkları saptanmıştır (Fischer, Malycha ve Schafmann, 2019). Ayrıca içsel motivasyona sahip bireylerdeki yaratıcılık gücünün onların süreç boyunca farklı stratejileri kullanma ve akademik boyutta üst düzey performans sergilemeleri üzerinde de önemli olduğu belirtilmiştir (Li, Wei, Ren ve Di, 2015). Dışsal motivasyonun ise; bireyin bulunduğu ortam veya çevreden gelen uyarılar, destekler, ödüller ve övgülerle bağlantılı olduğu ifade edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmesi durumunda sahip olacağı para, ödül, diğer bireylerin memnuniyeti ve övgüsü gibi pek çok etken onun motivasyon seviyesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır (Schunk, 2012).

Bir işi gerçekleştirme sürecinde farklı etmenlerin devreye girmesine karşılık içsel ve dışsal motivasyonun birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. İstenilen amaca ulaşmak için her iki motivasyon kaynağından da yararlanılır ancak bunun orantısı bireye göre farklılık gösterir. Ancak içsel motivasyonun başarılı olma konusunda dışsal motivasyona göre daha önemli olduğu, bireyin başarılı olmasının yanı sıra kalıcı etkiler ortaya koyduğu belirtilmiştir (Mekler, Brühlmann, Tuch ve Opwis, 2017). İçsel ve dışsal motivasyon haricinde bireyin herhangi bir işi veya davranışı gerçekleştirmek için herhangi bir isteğinin olmaması durumuna ise motivasyonsuzluk denilmektedir. Bireyin gerçekleştireceği eylemin sonucunda alacağı içsel veya dışsal ödüllere herhangi bir değer atfetmemesi, eylemi yapabileceğine yönelik kendini yetersiz görmesi, süreci sonuna kadar devam ettireceğine inanmaması gibi birçok farklı faktörün motivasyonsuzlukla alakalı olduğu ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon hayatın her alanındaki çabalarla ilgili olmakla birlikte özellikle eğitim alanında daha fazla üzerinde durulmaktadır (Kumar, Zusho ve Bondie, 2018). Öğrenme sürecine ilişkin motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha kolay öğrendikleri ve akademik alanda daha başarılı oldukları görülmektedir (Singh, 2011). Ancak burada bireysel farklılıkların olduğu da gözden kaçırılması gereken önemli bir noktadır. Bu nedenle öğrencileri motive eden etkenlerin ve motivasyon düzeylerinin birbirinden farklı faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Elbette bu faktörlerin doğru olarak belirlenmesi ve öğrenim süreçlerinin bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracaktır (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler; yaratıcılık, araştırma, akademik başarı, öğrenme, süreci devam ettirme gibi konularda daha başarılıdır (Partovi ve Razavi, 2019). İlgili alanyazında motivasyonun genel olarak öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisi olduğundan hareketle farklı dersler bağlamındaki etkisini veya bu derslerle ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmaların bulunduğu görülmüştür. Eymur ve Geban (2011), Kimya dersinde; Altunışık (2016), Fen dersinde; Ataman (2017), İngilizce dersinde; Bağdat (2014), Matematik dersinde; Şentürk (2020), Sosyal bilgiler; Uçgun (2013), Türkçe dersinde öğrencilerin motivasyonu ile başarı ilişkisini araştırmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin Türkçenin farklı öğrenme becerilerine yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bayülgen (2017) ve Süğümlü'nün (2020) yazma becerisi; Hamzadayı ve Büyükkiz'in (2015) konuşma becerisi; Balıkcı (2020) ve Urfalı-Dadandı'nın (2020), okuma becerilerine yönelik çalışmalar yaptıkları belirlemiştir. Akyol (2006), öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlayarak bir anlam örgüsü oluşturma becerilerinin eğitim programlarında yer almasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir (Partovi ve Razavi, 2019). Bu doğrultuda da öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonlarının yüksek olmasının genel itibarıyla akademik başarıları üzerinde önemli olduğu kabul edilebilir.

Okuma ve okuyarak anlam kurma, bireyin hayatı boyunca farklı alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmesinde çok önemlidir (Gregory, 2008). Okuma becerisini Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995); herhangi bir yüzeye yazılan bir metindeki harf, hece, kelime ve cümlelerin algılanarak bütüncül olarak kavranması, Yılmaz (2007); önceden bilinen çeşitli sembol ve işaretlerin birlikte zihin tarafından algılanarak birlikte değerlendirilmesi, Akyol (2000), okur ve yazar arasındaki etkileşim ve iletişim süreci olarak tanımlamıştır. Okuma dar anlamıyla çeşitli simge, sembol ve işaretlerin anlam yüklenerek çözümlenmesi; geniş anlamıyla ise duyu organları aracılığıyla evrendeki tüm nesnelere farkına varılması ve anlam yüklenmesi olarak ifade edilebilir (Şahin, 2011). Okuma becerisinin sadece yazılı metinlerle sınırlı olmadığı vurgulanmış; duruma göre resim, şekil, grafik, şema, sembol vb. farklı göstergelerin okunmasını kapsadığı belirtilmiştir (Delgado, Vargas, Ackerman ve Salmerón, 2018).

Okuma becerisi, okullardaki öğretim süreçlerinin bel kemiği olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda da okuma becerisinin edinimi ve gelişimi üzerinde oldukça fazla durulmaktadır. Öğrencilerin etkin ve doğru bir şekilde okuma becerisini kazanmaları için yapılan tüm çalışmalarda, onların farklı türlerde hazırlanan metin içeriklerini hızlı, tam ve doğru olarak anlayabilmeleri hedeflenmektedir (Bamberger, 1990). Okuma becerisi bireylerin bilgi ve beceri edinmelerinin yanı sıra zihinsel faaliyetlerini yükselterek üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde de oldukça önemlidir (Sweet ve Snow, 2003). Çünkü okuma işlemi sürecinde birey kendisi farkında olmasa bile pek çok farklı zihinsel işlemi birlikte kullanmaktadır. Okuma eyleminden beklenen verimin en üst düzeyde alınabilmesinde bireyin okumaya ilişkin bilişüstü becerileri etkin kullanması önemlidir (Olson, Dufy ve Mack, 2018). Bu sayede okuduğunu doğru ve eksiksiz anlama konusunda yeterliliğe sahip olabilir. Okumaya ilişkin bilişüstü beceriler; anlam kurma süreçlerinin farkında olarak düzenlenmesi, izleme süreçlerinin takip edilmesi, değerlendirmelerin doğru yapılarak geçmiş bilgi ve deneyimlerle bağlantıların etkin olarak oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir. Okur, herhangi bir metni okumaya başladığında okumaya yönelik bilişsel düzeydeki bilgisini kullanarak metnin anlamını oluşturmaktadır. Bu süreçte de öz kontrol mekanizmasını farkında olarak kullanmakta ve zihninde düzenlemelere gitmektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Okuma sırasında kullanılan bilişüstü stratejilerin; öğrenme sürecine ilişkin düşünme, öğrenme sürecini planlama, anlamı kavrama, anlamı yeniden oluşturma, öğrenme süreci sonrasında öz değerlendirme aşamalarından oluştuğu ifade edilmektedir (Koç ve Arslan, 2017).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde bilişüstü stratejileri farkında olarak kullanmalarının, okuma ve anlam oluşturmaya ilişkin başarılı olmalarının yanı sıra diğer bütün derslerdeki başarıları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Guthrie, McRae, ve Klauda, 2007). Alan yazında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile etkileşiminin olduğu düşünülen farklı değişkenlere yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma stratejileri ve bilişüstü farkındalıklarını; Başaran (2013), okuduğunu anlama; Çetinkaya-Edizer (2015), okuma alışkanlığına ilişkin tutum; Koç ve Arslan (2015), başarı yönelimleri; Öztürk ve Uzunkol (2015), okuma motivasyonu; Koç ve Arslan (2017), akademik öz-yeterlik özellikleri ile birlikte araştırmışlardır. Ortaokulda öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin özellikle dille ilgili derslerde yoğunlaştığı görülmektedir (Nieto-Márquez, Baldominos ve Pérez-Nieto, 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının onların bilişüstü okuma becerilerini üst düzeyde kazanmaları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin alan yazına, öğretim programlarını geliştirme ve uygulama süreçlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin

Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesinin öğrencilerin bu özelliklerinin geliştirilmesine ilişkin gerek duyulan tedbir ve uygulamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulguları konuyla ilgili araştırma yapılacak araştırmalara destek sunacaktır. Belirtilen bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtı aranmaktadır:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları cinsiyet, ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymakta mıdır?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya dâhil olan katılımcılar, veri toplamak için kullanılan ölçekler, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulundan 02.02.2021- 9114 tarih ve E-60263016-050.06.04-9114 sayı ile alınmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin uygulama izinleri yazarlardan alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın verileri nicel araştırma deseni içerisinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde ise olasılık temelli seçkisiz örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Seçkisiz örneklem yöntemini Yıldırım ve Şimşek (2018), herhangi bir konuda yapılan araştırma konusunda evreni temsil kabiliyeti olan ve evrenin içinde yer alan birimlerden rastgele ulaşılarak verilerin elde edilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Evren/Örneklem

Bu çalışmada; genel tarama modelleri içinde bulunan olasılığa dayalı seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Olasılık temelli seçkisiz örnekleme yönteminde araştırma evreninden istatistiksel olarak evreni temsil gücüne sahip olan ve tamamen rastlantısal olarak bir örneklemin belirlenmektedir (Özen ve Gül, 2007). Bu sayede örneklem grubu için hata oranı da hesaplanmaktadır (Monette, Sullivan ve Dejong,

2013). Olasılık temelli olması dolayısıyla araştırma evreninde bulunan bütün birimler seçilmek için eşit şansa sahip olup her biri seçim bir diğerini etkilememektedir (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim yılında Sivas il merkezinde farklı eğitim bölgelerinde bulunan beş farklı ortaokula devam 603 (294 kız, 309 erkek) oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 1’de araştırmanın örneklem grubunun demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	294	48.76
	Erkek	309	51.24
Sınıf	5. Sınıf	106	17.58
	6. Sınıf	170	28.19
	7. Sınıf	146	24.21
	8. Sınıf	181	30.02
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	213	35.32
	Ortaokul	247	40.96
	Lise	107	17.74
	Üniversite	36	5.97
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	105	17.41
	Ortaokul	183	30.35
	Lise	249	41.29
	Üniversite	66	10.95

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ile “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği (TDYMÖ): Arslan ve Taşgın’ın (2019) geliştirdiği ölçek; içsel motivasyon (11 madde), dışsal motivasyon (8 madde), hedef motivasyonu (9 madde) ve motivasyonsuzluk (17 madde) şeklinde tanımlanan dört faktör olarak 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95; bu araştırmada ise .96 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki “Kesinlikle Katılmıyorum=1” ile “Tamamen Katılıyorum=5” aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin motivasyonsuzluk faktörünü oluşturan 17 madde ters kodlanmıştır. Ölçeğin bütün maddeleri olumsuz yanıtlandığında 45, tamamı olumlu yanıtlandığında 225 puan alınmaktadır.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ): Karatay'ın (2009) geliştirdiği ölçek; planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) olarak üç faktörlü bir yapıya sahip olup toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91, bu çalışmada ise.92 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek “Hiçbir zaman yapmam=1 ile Her zaman yaparım=5” aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri olumsuz yanıtlandığında 32, olumlu yanıtlandığında 160 puan alınmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler*

		n	Min. puan	Max. puan	\bar{X}	Mad. ort.	sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
TDYMÖ	İçsel	603	11	55	41.37	3.76	9.58	-.533	-.249	.90
	Dışsal	603	8	40	32.23	4.03	6.97	-.949	.523	.86
	Hedef	603	9	45	34.25	3.81	8.23	-.646	-.198	.91
	Motiv.	603	17	85	68.58	4.03	19.47	-.978	-.233	.97
OSBFÖ	Plan.	603	9	40	28.06	3.12	6.26	-.167	-.360	.76
	Düz.	603	16	70	49.48	3.53	10.09	-.249	-.279	.82
	Değ.	603	9	45	30.23	3.36	7.32	-.208	-.206	.79

Yol analizinde kullanılacak olan her iki ölçeğe uygulanan yapılan analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 3*Ölçeklerin Yapılarına İlişkin DFA Uyum Değerleri*

Uyum Ölçütleri	Referans Aralıkları	TDYMÖ	OSBFÖ
		Değerler	Değerler
χ^2/sd	$0 < X^2/sd < 5$	2.947	2.712
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.821	0.868
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.900	0.847
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.900	0.846
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.057	0.053

Tablo 3’teki model uyum değerlerine bakıldığında bu değerlerin her iki ölçek için de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler 603 ortaokul öğrencisine ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin olarak elde edilen veriler SPSS 25 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin DFA analizlerinde ve modelin oluşturulmasında ise AMOS 23 istatistik programı uygulanarak analizler yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ve Okuma stratejileri bilişsel ölçeğinin alt faktörleri ve toplam puanlarının normallik değerlerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi amacıyla K-S testi uygulanmış ve alt faktörlerden bir kısmı normallığı karşılarken bir kısmının karşılamadığı görülmüştür. Normallığı karşılamayan faktörlerde .05 anlamlılık düzeyi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve faktörlere ilişkin çarpıklık (± 1) ve basıklık (± 1.96) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu (Tablo 8) saptanmıştır (Kalaycı, 2014). Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçek faktörlerine ilişkin puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır.

Analizlerde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmış ve elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. ANOVA testinde aralarında farklılık bulunan bulgularda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla Post-hoc testleri arasında yer alan Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi denemedeki grup sayıları arttıkça ortaya çıkan hata oranının artmasını kontrol altında tutmaktadır (Clever ve Scarisbrick, 2001). Mason, Gunst ve Hess (2003), deneme hatalarının gözlem sayıları birbirine eşit olmadığı durumlarda dahi Tukey testi sonuçlarının gerçek değere çok yakın değerde olduğunu belirtmektedir. Tukey testi ortalamalar arasında bulunan en küçük farklılıkları belirlemesinden dolayı birçok alanda yapılan çalışmada yaygın olarak kullanılmaktadır (Gündoğdu, 2014). Son olarak ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı düzeyde etki oluşturup oluşturmadığının tespiti için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) altında yol analizi uygulanarak analiz edilmiştir. YEM ikinci nesil istatistik analiz teknikleri içinde değerlendirilir (Bagozzi ve Fornell, 1982). Birinci nesil istatistiksel analiz teknikleri arasında bulunan regresyon analizi gibi tekniklerle kıyaslandığında birçok bağımlı ve bağımsız değişkenin aralarındaki ilişkiyi modelleme olanağına sahiptir. Araştırmalarda karmaşık bir problemi tek bir analizle sistematik olarak ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı sağlamaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988). Yol analizinde model içinde yer alacak bulguların faktör yapılarının belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak doğrulanması gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu gerekliliğe “Anderson ve Gerbing’in İki Aşamalı Yaklaşımı” adı verilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Teoride “k” sayıdaki faktöre katkı sunan değişken gruplarının ilgili faktörler tarafından yeterli düzeyde temsilinin sağlanıp sağlanmadığının tespiti amacıyla DFA yöntemi kullanılmaktadır

(Özdamar, 2013). Bu araştırmada yapılan yol diyagramındaki faktör yapılarına öncelikle DFA analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin TDYMÖ ile OSBFÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
Motivasyon	İçsel	Kız	294	42.89	9.83	3.85	601	.000*
		Erkek	309	39.92	9.12			
	Dışsal	Kız	294	33.30	6.73	3.73	601	.000*
		Erkek	309	31.21	7.05			
	Hedef	Kız	294	35.31	8.25	3.09	601	.002*
		Erkek	309	33.25	8.10			
	Motiv.	Kız	294	72.74	17.69	5.25	601	.000*
		Erkek	309	64.62	20.27			
Okuma Stratejileri	Plan.	Kız	294	28.90	6.13	3.24	601	.001*
		Erkek	309	27.27	6.28			
	Düz.	Kız	294	51.22	9.86	4.18	601	.000*
		Erkek	309	47.83	10.05			
	Değ.	Kız	294	30.84	7.34	2.00	601	.046*
		Erkek	309	29.65	7.27			

* $p < .05$

Tablo 4'teki bulgular analiz edildiğinde; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeklerinin tüm alt faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık ($p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların her iki ölçeğin de tüm faktörlerinde kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin TDYMÖ ile OSBFÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığının tespiti için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 5*Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Alt Faktörler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık			
Motivasyon	İçsel	5. Sınıf	106	44.67	8.30	Gruplar arası	3	13.503	.000*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8		
		6. Sınıf	170	43.48	9.21							
		7. Sınıf	146	38.79	9.62						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	39.52	9.65						Toplam	602
	Dışsal	5. Sınıf	106	34.57	6.12	Gruplar arası	3	10.682	.000*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8		
		6. Sınıf	170	33.43	6.49							
		7. Sınıf	146	31.23	7.61						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	30.54	6.79						Toplam	602
	Hedef	5. Sınıf	106	36.09	8.34	Gruplar arası	3	5.350	.001*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8		
		6. Sınıf	170	35.41	7.96							
		7. Sınıf	146	33.21	8.67						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	32.92	7.74						Toplam	602
Motiv.	5. Sınıf	106	70.68	20.42	Gruplar arası	3	.905	.439	-			
	6. Sınıf	170	66.82	21.02								
	7. Sınıf	146	68.53	19.01						Gruplar içi	599	
	8. Sınıf	181	69.03	17.69						Toplam	602	
Okuma Stratejileri	Plan.	5. Sınıf	106	29.09	5.70	Gruplar arası	3	4.602	.003*	5 ile 8 6 ile 8		
		6. Sınıf	170	29.02	6.31							
		7. Sınıf	146	27.59	6.42						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	26.94	6.20						Toplam	602
	Düz.	5. Sınıf	106	50.45	9.41	Gruplar arası	3	4.092	.007*	6 ile 8		
		6. Sınıf	170	51.17	10.57							
		7. Sınıf	146	49.13	10.55						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	47.62	9.35						Toplam	602
	Değ.	5. Sınıf	106	31.07	6.55	Gruplar arası	3	5.406	.001*	6 ile 7 ve 8		
		6. Sınıf	170	31.72	7.16							
		7. Sınıf	146	29.60	8.04						Gruplar içi	599
		8. Sınıf	181	28.86	7.02						Toplam	602

* $p < .05$

Tablo 5'teki bulgularda öğrencilerin TDYMÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ($p < .05$) ancak motivasyonsuzluk faktöründe göstermediği belirlenmiştir ($p > 0.05$). Farklılık olduğu be-

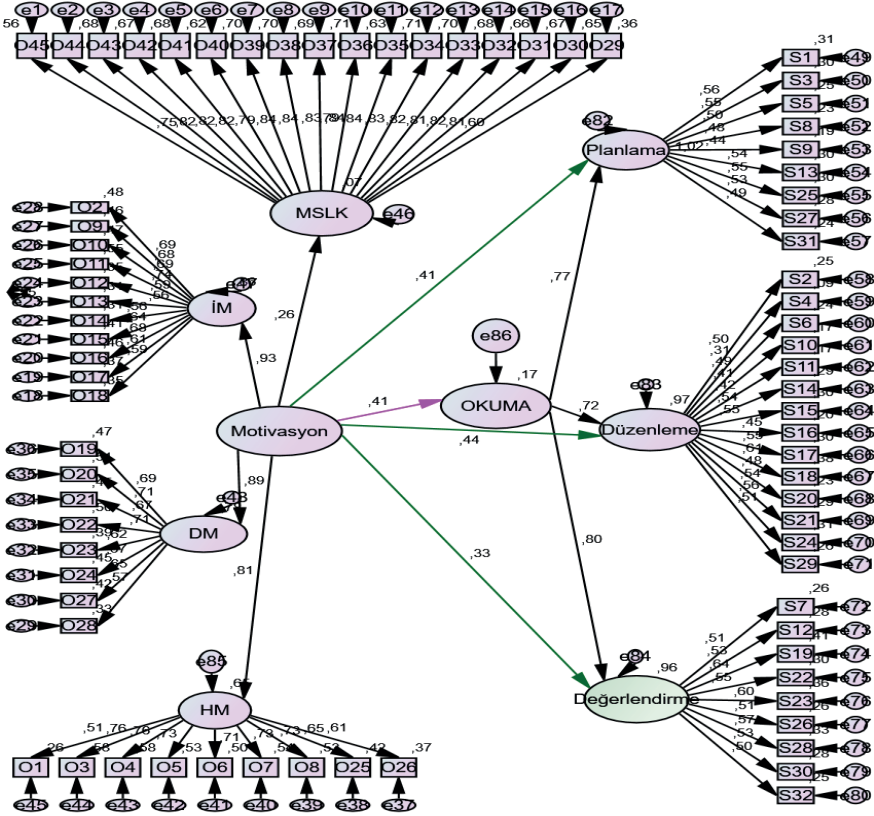
lirlenen faktörlerde farklılığın olduğu grupların saptanması için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Tukey analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; motivasyon ölçeğinin içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde “5. sınıflar ile 7 ve 8. sınıflar” arasında 5. sınıflar lehine; “6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar” arasında altıncı lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenci motivasyonlarına ilişkin puan ortalamalarında belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin OS-BFÖ’ye ilişkin puan ortalamalarının planlama faktöründe “5, 6. sınıflar ile 8. sınıflar” arasında alt düzeydeki sınıflar lehine; düzenleme faktöründe “6. sınıflar ile 8. sınıflar” arasında 6. sınıflar lehine; düzenleme faktöründe “6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar” arasında 6. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının alt sınıflarda üst sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırmaya ilişkin hipotezlerin analizinde IBM AMOS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklere uygulanan DFA analizi sonucunda ölçeklerin ilgili kriterler çerçevesinde gerekli referans aralıklarını karşıladığı belirlenmiştir (Tablo 3). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda da Standardized Estimates ve Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak Kovaryans Matrisi oluşturulmuştur. Sonrasında ise araştırmanın hedeflerine uygun olarak oluşturulan modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin değişkenlerin hep birlikte analiz edilerek aralarındaki etkilerin analiz edilmesi için YEM uygulanmıştır (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerindeki var olan etki düzeyinin analiz edildiği bir modelin teste tabi tutulduğu görülmektedir. Oluşturulan modeldeki değişkenlerin, $X^2/sd < 5$ ve diğer referans değerleri incelendiğinde bulguların kabul edilebilir referans aralığını karşıladığı saptanmıştır (Tablo 6). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan modelin verilerle uyumlu olduğu ve gerekli referans aralığını karşıladığı ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan yol analizi modelinde yolların net anlaşılması için renklendirme işlemi yapılmıştır. İlgili model aşağıda yer alan Şekil 1’de sunulmaktadır.

Şekil 1

Yol Analizi Diyagramı



Şekil 1'deki bu modele göre TDYMO'den OSBFÖ'nün faktörlerine doğru yollar çizilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 6

Yol Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Referans Aralıkları	Model Değerleri
χ^2/sd	$0 < X^2/sd < 5$	2.166
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.903
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.914
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.913
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.044

Tablo 6'daki yol analizi bulgularında modelin uyum referans değerleri görülmektedir. Oluşturulan modele ilişkin bulguların referans değerlerini karşıladığı ve bu bağlamda modelin uygunluğunun kabul edilebileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte oluşturulan modeldeki ilişki yollarına ait regresyon katsayı değerlerinin de istatistiksel olarak pozitif ya da negatif olarak anlamlı olması gerekmektedir. Modelin regresyon katsayı değerlerinin anlamlılığını orta koymak için ilgili bulguların sunulduğu Tablo 7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Yapısal Model Standardize Yol Katsayıları ve Analiz Sonuçları

Hipotez	Yol	Estimate(β)	S.E	C.R	p	Sonuç	
H ₁ : Motivasyon	→	Okuma	0.41	0.173	1.755	0.000	Kabul
H ₂ : Motivasyon	→	Planlama	0.41	0.123	8.088	0.000	Kabul
H ₃ : Motivasyon	→	Düzenleme	0.44	0.109	9.221	0.000	Kabul
H ₄ : Motivasyon	→	Değerlendirme	0.33	0.105	7.129	0.000	Kabul

Tablo 7'de yer alan bulgularla modelin doğrulanmasından sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinde araştırmaya ilişkin hipotezler test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; TDYMÖ ile OSBFÖ'nün tüm faktörleri arasındaki ilişkilerde "p" puanlarının 0.001'den küçük olması, faktör yüklenimleri ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna işaret etmektedir.

İlk olarak H₁ (Motivasyon → Okuma) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM analiz bulgularına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin okuma stratejileri bilişsel farkındalığını yordadığı ($\beta=.41$; $p<.01$) tespit edilmiştir. Buna göre de H₁ hipotezi kabul edilmiştir.

İkinci olarak H₂ (Motivasyon → Planlama) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, OSBFÖ'nün planlama faktör düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin OSBFÖ'nün planlama faktörünü yordadığı ($\beta=.41$; $p<.01$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H₂ hipotezi kabul edilmiştir.

Üçüncü olarak H₃ (Motivasyon → Düzenleme) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, OSBFÖ'nün düzenleme faktör düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin

OSBFÖ'nün düzenleme faktör düzeyini yordadığı ($\beta=.44$; $p<.01$) tespit edilmiştir. Bu sonuca göre H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Son olarak H_4 (Motivasyon → Değerlendirme) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal OSBFÖ'nün değerlendirme faktörü düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin OSBFÖ'nün değerlendirme faktör düzeyini yordadığı ($\beta=.33$; $p<.01$) tespit edilmiştir. Bu durumda H_4 hipotezi de kabul edilmiştir. Regresyon katsayılarının değerlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlılık oluşturan etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; çalışma sonucunda elde edilen bulgularla alan yzındaki çalışmalar birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca daha sonra yapılacak benzer çalışmalara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin tüm faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla benzer bulgular elde edilmiştir. Deng (2010), Atay (2014), Altunışık (2016), Albodakh ve Cinkara (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrenciler lehine bulgulara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olmasının nedeninin ortaokul dönemindeki öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve erkek öğrencilerin daha dışa dönük ve okula karşı daha isteksiz olmaya başlamaları olduğu düşünülebilir (Meece, Glienke ve Askew, 2009). Bu dönemin getirdiği stresle başa çıkmada kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaktadır (Churney, 2000). Bu konuda Kağıtçıbaşı (1988) eğitim alanındaki cinsiyete dayalı farklılıklarda biyolojik etmenlerden ziyade toplumun çocuklara davranış şekillerinin ve çocukların da toplum tarafından kendilerine biçilen rolleri benimsemelerinin etkili olduğunu söylemektedir. Erkek çocuklarının dışarıdaki hayata daha dönük yetiştirilmeleri ve daha az kısıtlamaya tabi tutulmaları kızların okula daha dönük olmasını sağlamıştır. Her ne kadar günümüzde bu konudaki davranış farklılıklarında azalma görülse de araştırma yapılan bölgeye ve örneklem grubuna göre bunun sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ölçeğin tüm faktörlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptamıştır. Kana (2014), Koç ve Arslan (2015), Bulut (2016), Koç ve Arslan (2017),

Altunkaya ve Sülükçü (2018) tarafından ortaokul düzeyinde yapıla çalışmaların da bu çalışmayla uyumlu olduğu ve tüm faktörlerde kız öğrencilerin anlamlı düzeyde erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yemenici ve Ulu'nun (2020) öğretim adaylarına yönelik çalışmasında ise planlama ve düzenleme faktörlerinde kız öğrenciler değerlendirme faktöründe ise erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre TDYMO'ye ilişkin puan ortalamalarının içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ancak motivasyonsuzluk faktöründe göstermediği belirlenmiştir. Saptanan farklılığın ise alt sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenci motivasyonlarına ilişkin puan ortalamalarında belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Maden (2020) tarafından yapılan çalışmada yine bu çalışmayla uyumlu olarak üst sınıflarda motivasyon düzeyi alt sınıflara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç da Altunışık (2016) ve Atay (2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Erdem ve Gözüküçük'ün (2013) üç, dört ve beşinci sınıflara yönelik yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin motivasyonlarının da arttığı görülmüştür. Bu anlamda bu çalışmayla uyumlu olmamasına karşın bu çalışmanın ortaokul düzeyinde yapılmış olması öğrencilerin ergenliğe yaklaştıkça pek çok alanda olduğu gibi motivasyonlarında da gözlenebilen bir düşüşün ortaya çıkmasını ortaya koyduğu yorumunda bulunulabilir (Meece, Glienke ve Askew, 2009). McGrimmond (2009) bu konuda okuldaki öğrenmelerin sınıf düzeyiyle paralel olarak soyutlaşmaya başlamasının öğrencilerin öğrendiklerini kavramakta zorlanmalarına neden olduğunu söylemektedir. Öğrenciler okulda öğrendikleri soyut bilgileri günlük yaşamlarıyla eşleştiremediklerinde öğrenmeye olan ilgilerini de kaybetmeye başladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin OSBFÖ'ye ilişkin sınıf düzeyi puan ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının alt sınıflarda daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Koç ve Arslan (2015), Bulut (2016), Koç ve Arslan (2017) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda da bu çalışmayla uyumlu olarak alt sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Koç ve Karabağ (2013) tarafından yapılan öğrencilerin bilişsel yetilerinin belirlendiği çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bilişsel yetilerin bireyin yaşıyla birlikte geliştiği teziyle örtüşmemektedir. 11-12 yaşlarına gelen çocuklar daha küçük çocuklara göre sahip oldukları yetenek ve performanslarını daha iyi sergileyebilme yetisine sahiptir (Noushad, 2008). Bununla birlikte yine aynı yaşlarda etkileri hissedilmeye başlayan ergenlik dönemi bilişsel yetilerde ve motivasyon düzeylerinde belirgin bir düşüşün görülmesine neden olmaktadır. Bu yaş grubundaki çocukların benlik saygılarında da dalgalanmalar ortaya çıkarak duygu ve

düşüncelerinde değişimleri tetiklemektedir (Slavin, 2012). Bu yaş grubundaki çocukların yaşadığı bu süreç elbette öğrenme sürecindeki motivasyon ve bilişsel yetilerinde de etkili olmaktadır (Koç ve Arslan, 2017).

Yol analizinde elde edilen bulgularda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde hem toplam puan hem de tüm faktörler açısından pozitif yönde anlamlı düzeyde bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile farklı değişkenlerin ilişkisinin araştırıldığı belirlenmiştir. Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada başarı yönelimleri ile ilişkisine bakılmış ve aralarında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Koç ve Arslan'ın (2017) araştırmasında akademik öz-yeterlikle olan ilişkisi incelenmiş ve aralarında pozitif düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bilişüstü stratejilerin etkin kullanımının öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasında olumlu düzeyde ilişki belirlenmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990). Tavakolizadeh, Tabari ve Akbari (2015), Hermita ve Thamrin (2015), Tunca ve Alkın-Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da bilişüstü beceriler ile öz-yeterlik arasında olumlu etkileşimin olduğu saptanmıştır. Babacan'ın (2012) çalışmasında ise çoklu zekâ ilke arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının birçok değişken açısından incelendiği ve olumlu yöndeki etkenlerle genellikle pozitif yönde bir etkileşiminin olduğu görülmektedir. Bu da eğitim ortamlarında olumlu bir etkenin diğer olumlu etkenleri de harekete geçirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde birbirine etkisi olan motivasyon, okuma stratejileri, öz-yeterlik, öz-düzenleme gibi üstbilişsel becerilerin birbirini olumlu etkilediği ve bir bütün halinde geliştiği alanyazındaki araştırmalarla da belirlenmiştir (Arslan, 2021; Koç ve Arslan, 2015; Koç ve Arslan, 2017; Tavakolizadeh, Tabari ve Akbari, 2015; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Bu sonuçlardan hareket edilerek aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının birbirleriyle ilişkili olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki yeterliklerinin üst düzeyde olması sadece Türkçe dersini değil diğer tüm derslerdeki başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Cinsiyet açısından farklılık oluşturan etmenlerin neler olduğunun tespit edilmesi bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olacaktır. Bu anlamda araştırmacılar karma yöntem kullanarak ilgili konuda araştırma yapabilirler. Öğretmenlerin gerek öğrencilerin motivasyonlarına gerekse okumaya ilişkin üstbilişsel becerileri artırmaya yönelik olarak mümkün olduğu kadar erken dönemde tedbirleri alması gerekmektedir. Bunun için de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Her geçen gün değişen eğitim içeriği ve uygulamalara iliş-

kin olarak gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle öğretmen adayları ve öğretmenlerin donanımları artırılmalıdır.

Öğrencilerin TDYMÖ ve OSBFÖ'den aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi ile birlikte düşüş göstermesi önemlidir. Benzer bulgular dikkate alındığında bunun nedenleri nitel destekli araştırmalarla saptanmalı ve öğretim müfredatları hazırlanırken öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretim süreçlerindeki etkinliklerin öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını ve üst düzey bilişsel becerilerini destekleyecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir.

Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde tekrar araştırma yapılabilir. Ayrıca her iki ölçekteki yeterliklerin farklı değişkenlerle ilgi ve ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmaların da alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adams, C., ve Khojasteh, J. (2018). Igniting students' inner determination: The role of a need-supportive climate. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 382-397. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0036>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Albodakh, M. K. K., ve Cinkara, E. (2017). The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi EFL classrooms. *Arab World English Journal*, 8(2), 279-292. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.20>
- Altunışık, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik merak, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- 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.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Anderson, J. C., ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>

- Andriani, S., Kesumawati, N., ve Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.004>
- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113. <https://doi.org/10.18009/jcer.652390>
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbilis farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (18), 655-681. <https://doi.org/10.18009/jcer.917559>
- Arslan, A., ve Taşgım, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilis farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilis okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Bagozzi, R. P., ve Fornell, C. (1982). *Theoretical concepts, measurement, and meaning. Vol. 2, C. Fornell (Ed.) In a second generation of multivariate analysis*, (pp. 5-23). Chicago: American Marketing Association.
- Bağdat, T. (2014). *Öğrenme nesnelerrinin matematik öğretiminde akademik başarı, özyeterlik-algısı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki*

etkililiği [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Çapar, B. (Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bayülgen, N. (2017). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Journal of Inquiry Based Activities*, 1(1), 39-55.
- Bulut, S., Ertem, G., ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38.
- Churney, A. H. (2000). *Promoting children's social and emotional development: a follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving*. (Unplashed Doctoral Thesis). The State University of New Jersey, New Jersey, USA.
- Clever, A. G., ve Scarisbrick, D. H. (2001). Practical statistics and experimental design for plant and crop science. Jon Wiley and Sons Ltd., U.K., ISBN:0471899089, pp. 182-217.
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., and Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Deng, Q. (2010). *Motivation for vocabulary learning of college students* (Unplashed master thesis). University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

- Dörnyei, Z., ve Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of 12 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Erdem, A. R., ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Eymur, G., ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Fischer, C., Malycha, C. P., ve Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in psychology*, 10, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137>
- Gregory, E. (2008). *Learning to read in a new language: Making sense of words and worlds*. California: Sage Publishing.
- Guthrie, J. T., McRae, A., and Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Gündoğdu, S. (2014). Su ürünlerinde çoğunlukla uygulanan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testleri. *Journal of Fisheries Sciences. com*, 8(4), 310-316. <https://doi.org/10.3153/jfscm.201437>
- Güney, S. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hamzadayı, E., ve Büyükkiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Hermita, M., and Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.268>
- Hiver, P., Kim, T. Y., and Kim, Y. (2018). Language teacher motivation. *Language Teacher Psychology*, 18-33. <https://doi.org/10.21832/9781783099467>
- Illeris, K. (2018). *A comprehensive understanding of human learning*. In *Contemporary theories of learning* (pp. 1-14). London: Routledge Publishing.

- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100- 120. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.73171>
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi. Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Koç, C., ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Koç, C., ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>
- Koç, C., ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 8(2), 308-322. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0589>
- Kumar, R., Zusho, A., ve Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 2416-2419. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1139
- Li, Y., Wei, F., Ren, S., ve Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(4), 422-438.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 34-48. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0697>
- Mason, R. L., Gunst, R. F., ve Hess, J. L. (2003). *Statistical design and analysis of experiments with application to engineering and science*. (pp. 200-214). New Jersey:

John Wiley & Sons. <https://epubs.siam.org/doi/pdf/10.1137/1.9781611971149.bm>

- McGrimmond, L. (2009). *An investigation of gifted students' intrinsic motivation and classroom productivity*. NewYork: Simon Fraser Publishing.
- McGuire, S. Y. (2015). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Sterling: Stylus Publishing.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Askew, K. (2009). Gender and motivation. *Handbook of motivation at school*, 425-446. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., ve Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., ve DeJong, C. R. (2013). *Applied social research: A tool for the human services*. Canada: Nelson Education.
- Nieto-Márquez, N. L., Baldominos, A., ve Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Digital teaching materials and their relationship with the metacognitive skills of students in primary education. *Education Sciences*, 10(4), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci10040113>
- Noushad, P. P. (2008). *Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online submission*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>.
- Olson, G. M., Duffy, S. A., ve Mack, R. L. (2018). *Thinking-out-loud as a method for studying real-time comprehension processes*. In *New methods in reading comprehension research* (pp. 253-286). London: Routledge Publishing.
- Osabiya, B. J. (2015). The effect of employees motivation on organizational performance. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 7(4), 62-75. <https://doi.org/10.5897/JPAPR2014.0300>
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (9. Baskı). Ankara: Nisan Yayıncılık.

- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özercan, M. G. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Öztürk, E., ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri üst-bilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 803-814. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8030>
- Partovi, T., ve Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P., ve Schunk, D. (1996). *Motivation in education*. New Jersey, USA: Prentice Hall Publishing.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey: John Wiley and Sons Publishing.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: From an educational perspective*. (6th Edition). London: Pearson Publishing.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Süğümlü, Ü. (2020). Öğrenci özerkliği uygulamalarının özerk öğrenmeye ve yazma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 515-530.

- Sweet, A. P., ve Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Tavakolizadeh, J., Tabari, J., ve Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: Predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.096>
- Tucker, A. L., Edmondson, A. C., ve Spear, S. (2002). When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 122-137. <https://doi.org/10.1108/09534810210423008>
- Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 354-362.
- Urfalı-Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_04
- Yemenici, A. İ., ve Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420. <https://doi.org/10.16916/aded.793896>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. (2012). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 1-30). London: Routledge Publishing.