



## Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi

Deniz Melanlıoğlu<sup>1</sup>

### Öz

Kişisel gelişimin gerçekleşmesinde öğrencilerin en çok kullandıkları beceri okuma olmasına rağmen bu becerinin pek çok değişkene göre şekillenmesi nedeniyle okuma eğitiminde istenen başarı elde edilememektedir. Bu değişkenlerden birisi de okuma kaygısıdır. Okuma kaygısının okuduğunu anlama başarısını etkilememesi için öncelikle öğrencilerin yaşadığı okuma kaygısı ve bu kaygının sebepleri değerlendirilmelidir. Öğrencilerin okuma kaygılarını gidermeye yönelik etkinliklere başlamadan önce onların kendi okuma sürecine ilişkin farkındalıklarını geliştirmek gerekir. Okumaya ilişkin farkındalığı sağlamada üstbiliş stratejilerinden de faydalanılabilir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, okuma eğitiminde üstbiliş strateji eğitiminin öğrencilerin okuma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OOKÖ)" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe eğitimi  
Okuma becerisi  
Okuma kaygısı  
Üstbiliş stratejileri eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.06.2014  
Kabul Tarihi: 07.11.2014  
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.3540

### Giriş

Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olan (Göğüş, 1978) okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biridir (Özbay, 2007). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan bir süreci içerir (Güneş, 2007). Okumayı, okur ile yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi olarak niteleyen Akyol (2007) algı düzeyi, kelime tanıma (anlam bilgisi), cümle bilgisi, dilsel süreçler ve anlamayı iyi bir okumanın birleşenleri olarak sıralamaktadır.

Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreci içerir (Özbay, 2006; Demirel, 1999); bu nedenle karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapının kazanılması esnasında öğrenciler, çeşitli okuma problemleri yaşamaktadır (Vacca ve ark., 2006; Günay, 2008). Karşılaşılan sorunların nedenleri araştırıldığında bunların fiziksel yetersizliklerle değil öğretim etkinliklerinin düzenlenme biçimiyle alakalı olduğu belirlenmiştir (Darke, 1988; Borkovec, 1994). Karşılaşılan zorluklara çözüm üretilmezse

<sup>1</sup> Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, [denizmelanlıoglu@hotmail.com](mailto:denizmelanlıoglu@hotmail.com)

bu durum, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmeye buna bağlı olarak da okuma kaygısı taşımaya yol açabilir.

### ***Okuma Kaygısı***

Dil öğretiminin bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğu (Abu-Rabia, 2004) göz önüne alındığında kaygının dil öğrenimini etkileyen önemli duyuşsal bir unsur olduğu anlaşılmaktadır (Dörnyei, 1998; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Gardner, 1985). Kaygı, dil öğrenme sürecinde karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak görülmekte (Lien, 2011; MacIntyre ve Gardner, 1991; Young, 1991); birey için zararlı sayılabilecek olaylara karşı geliştirilen endişe hâli (Bandura, 1997), iç ve dış dünyadan kaynaklanan gizil bir tehlike ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygu (Işık, 1996) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda ortaya çıkan kaygı, müdahale edilmezse, yaş ilerledikçe farklı psikolojik problemlere neden olabilecek bir boyuta ulaşmaktadır (Lavigne ve ark., 2009).

Öğrencilerin küçük yaşlarda becerilere ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesiyle ana dili eğitiminin daha verimli yapılabileceği ve dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin alışkanlığa dönme sürecine katkı sağlanacağı ifade edilebilir. Ana dili eğitiminde okuma, eğitim sürecinin merkezinde yer almasının yanı sıra öğrencinin yaşamı boyunca kullanacağı temel beceri (Dündar ve Akyol, 2014) olarak açıklanmakta ve bu yönüyle diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmektedir.

Okumaya karşı duyulan bir tepki olan okuma kaygısı derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumaya karşı isteksizlik şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Goldston ve ark., 2007; Torgesen, 2000). Okumaya ilişkin kaygının nedenleri, kişisel ve kişiler arası kaygılar; okumayla ilgili öğrenilen inançlar; öğretmenin okumaya yönelik algısı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf kuralları ve sınav kaygısı şeklinde özetlenebilir (Bell ve Perfetti, 1994; Koizumu, 2002). Okuma becerisini, olumsuz yönde etkileyecek kaygı nedenleri, bireysel farklılıklar dikkate alındığında çeşitlendirilebilir.

Yüksek düzeydeki kaygı, beyindeki anlama mekanizmasının çalışmasını engelleyerek okuma sürecini sekteye uğratmaktadır (Carpenter, Miyake ve Just, 1995). Okuma öncesi endişeler, dikkatin metinden başka yönlere kaymasına yol açarak metnin anlaşılmasını imkânsız hâle getirmektedir. Böylece öğrencinin okumada kendine yönelik algısı düşmekte ve kendini başarısız olarak nitelendirmektedir (MacIntyre, 1995). Okuma performansı ile okuma kaygısı arasındaki ilişki okumaya karşı duyulan kaygı düzeyiyle yakından ilgilidir (Sellers, 2000; Zin ve Rafik-Galea, 2010). Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, ne okuduklarını hatırlamakta zorlanmakta ve daha az endişeli öğrencilere göre sınıftaki okuma etkinliklerine katılımları pasif düzeyde olmaktadır (Sellers, 2000; Lien, 2011). Bu durum okumaya dayalı sınavlarda da görülmekte; kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, bu tür sınavlardan düşük notlar almaktadır (Ergene, 2003). Kaygı düzeyi az öğrencilerin okuma performansındaki başarıları ise kaygısı yüksek olan öğrencilerden daha iyidir (Saito, Horwitz ve Garza, 1999).

Okuma kaygısının öğretmen tarafından saptanması ile kaygının boyutlarının ortaya konulması ve giderilmesi için yapılabilecek işlemlerin belirlenmesinde okuma sürecinin dikkate alınması gerekir (Sellers, 2000; Zin ve Rafik-Galea, 2010). Bu nedenle okuma kaygısına yol açabilecek unsurlar okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde gruplanmalı, kaygıyı gidermeye yönelik etkinlikler de bu üç aşamaya uygun planlanmalıdır. Çünkü okuma sürecinde okur, okuma amacını belirleyememe, amaca uygun strateji seçip kullanamama, okuduklarını değerlendiremememe ve kendi yaşamıyla ilişkilendiremememe gibi birtakım problemlerle karşılaşmaktadır (Çakıroğlu, 2007). Etkinliklerin öğretim amacına uygun düzenlenmemesi, ifade edilen problemlerin kaynağı olarak görülmektedir (Ilustre, 2011). Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarının artırılması ve etkinliklerde aktif olarak rol üstlenmelerini sağlamak amacıyla aynı zamanda başarılı okur profilinin özellikleri de dikkate alınmalıdır (Lawrence, 2007). Örneğin başarılı okurların, okumaları stratejiktir. Onlar, aktif bir süreç olan okumanın gereği olarak her gün okumaya ve okuma stratejilerini kullanmaya çalışırlar (Akyol, 2007). Okuma stratejilerini, okuma amaçlarına uygun şekilde belirleyemeyen öğrenciler ise metni anlamamakta; okumaya yönelik olumsuz tutum buna

bağlı olarak da okuma kaygısı taşımaktadırlar (Oh, 1990). Kaygının yüksek olduğu durumlarda öğretmen, okuma becerisini geliştirme sürecinde farklı stratejiler kullanmayı bilmeli (Eysencek, 1992; Gomari ve Lucas, 2013) ve bunları uygulamalıdır. Öğretmenin okuma kaygısını önlemek için yararlanabileceği stratejilerin başında iletişim, okuduğunu anlama, dil eğitimi, dikkat, öz kontrol, bellek, öz öğretim, yazma, problem çözme gibi alanlarda önemli bir rol oynayan (Flavell, 1979) üstbiliş gelmektedir.

### **Okumada Üstbiliş**

Düşünme hakkında düşünme olarak nitelendirilen üstbiliş, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1976; Brown, 1978). Bilginin edinimi ve kullanımı, bilişsel süreçle ifade edilirken bireyin bu süreçte kendisinin ne yaptığının, nasıl yaptığının ve süreçte neleri hangi sıra ile yaptığının, ne elde ettiğinin farkında olması üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007).

Üstbilişin; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır (Garofalo ve Lester, 1985; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbiliş stratejileri olarak adlandırılan tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme üstbilişsel kontrolün alt başlıklarıdır (Schraw, 1998). Üstbilişsel kontrolün ilk basamağı tahmindir. Tahmin öğrencinin öğrenme sürecinin amaçları, sürecin ne kadar bir sürede gerçekleşeceği, sonucunda ne kazanılacağı gibi birtakım soruları kendine sormasını sağlar. Planlama, uygun stratejilerin seçimi, okuma sürecinin tasarlanması ve başarılı bir performans için kullanılacak yolun belirlenmesidir. İzleme; öğrencinin kendi okuma sürecini sağlıklı bir şekilde analiz etmesi, bir sonraki performansı hakkında çıkarımlarda bulunması, kullandığı stratejilerin verimliliğini değerlendirmesi ve süreçteki hatalarını belirlemesidir (Schraw ve Moshman, 1995). İzleme stratejisi, öğrenme sürecinde stratejilerin seçimine ve ihtiyaç hâlinde değiştirilmesine rehberlikte bulunduğu için başarının temel ögesi olarak görülebilir. Ancak unutulmamalıdır ki diğer üstbilişsel stratejilere göre izlemenin gelişimi, çocuklarda hatta yetişkinlerde bile oldukça yavaş ve zayıftır (Schraw, 1998). İzlemeden sonra gelen değerlendirme sürecinde öğrencinin öğrenme başarısına ve kazandığı bilgilerin niteliğine göre yargıda bulunması söz konusudur. Sıralanan bu stratejiler, bireyin bilişsel etkinliklerde kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilişsel uygulamaları planlama ve izlemeyi de içine alır (Özsoy, 2007, s. 20).

Okuduğunu anlama ve üstbiliş stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi, bunların öğrenciye kazandırılması açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir. Bu tasnife göre eğitimin gerçekleşebilmesi için okuma becerisi, okuma süreci, öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işlenişi, okuduğunu anlamının değerlendirilmesi gibi unsurlar göz önüne alınmalıdır.

Okumayı gerçekleştiren ancak okuduklarını hatırlamada zorluk çeken öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, okumada bir problem yaşamamakta ancak okunan materyalle ilgili zihinlerinde neler olduğunu anlatmaları istendiğinde bunu yapamamaktadırlar. Zihinsel süreçlerini tamamlayamayan bu öğrenciler, üstbiliş becerilerinin eksikliğinden dolayı zorlanmakta ve kimi zaman bu durum, öğrencinin okuma kaygısı duymasıyla sonuçlanmaktadır. Okumada kavramayı destekleyen stratejiler şu şekilde belirtilebilir:

- a. Okuma amacını belirleme ve amaca uygun okuma stratejisini kullanma.
- b. Okunacak materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve okuduklarıyla ilişkilendirme.
- c. Okuma sürecini izleme.
- d. Okuma sonucunda okuma materyalini ve okuma sürecini değerlendirme.

Bu stratejilerin öğrenciye kazandırılmasında öğretmen model olmalıdır. Öğretmen, sürecin uygulanabilmesi için sınıfta yüksek sesle düşünebilir. Böylece öğrenciler, öğrenilen materyali nasıl izleyeceklerine, hatırlayacaklarına ve ne gibi sorular soracaklarına dair bir izlenim edinirler. Planlama aşamasında öğretmen, okunması gereken materyali ve onun yapısına uygun üstbilis becerilerini seçer. Bir sonraki aşamada metni okumaya başlamadan önce öğrenci, metinle ilgili merak ettiği hususları sorar. Burada öğrencinin konuyla ilgili önceki bilgileri üzerine düşünmesi istenmektedir. Böylece okurun metni anlamak ve unutmamak için neler yapması gerektiğinin farkına varması sağlanır. Strateji öğretiminde öğretmen, sözel yönlendirmelerde de bulunabilir. Etkinlik sırasında öğrencilere metnin türüne uygun birtakım stratejiler önerebilir. Aynı zamanda bu aşama, okurun metnin bazı kısımlarını tahmin etmesini ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmen, üstbilis stratejilerinin öğretiminde aşağıdaki aşamaları takip edebilir:

- a. Öğretilecek stratejiyi belirleme.
- b. Strateji için model olma.
- c. Öğrencileri izlerken uygulamaya rehberlik etme ve yönlendirme.
- d. Öğrenciye hem kendi hem de akranları tarafından dönüt verilmesini sağlama (Bonds, Bonds ve Peach, 1992).

Sıralanan bu aşamalar tek tek değerlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencinin okuduğu metni özetlemesi, akranlarıyla tartışması ve kendi deneyimleriyle yeni bilgilerini bütünleştirmesi için gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Böylece üstbilis becerileri gelişen öğrenci, okuma sürecinde daha başarılı hâle gelebilecektir. Üstbilis becerileri gelişmiş bir okur; tahminde bulunma, planlama, izleme ile değerlendirme becerisine ve hatalarını belirleyip düzeltme yeteneğine sahiptir. Okumayla ilgili kazanılabilecek üstbilis becerileri şöyle özetlenebilir: Okuma amacını belirleme, metnin vermek istediği mesajı kavrama, okuma sürecini izleme, okuma sonrasında amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etme, okuma sürecindeki hataları değerlendirme.

Okumada üstbilis stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretmen tarafından öğrenciye öğretilmez, öğrencinin bu stratejileri kendisinin kullanması beklenirse bu uygulamadan sonuç alınması mümkün değildir (Onovughe ve Hannah; 2011). Öğretmenler, üstbilis stratejilerini, öğrencilerine öğretmeli ve öğrencilerin, öğrenmede okuma ve okuduğunu kavramada üstbilis açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmelerini sağlamalıdır. Böylece öğrenci, zor bir okuma durumuyla karşılaştığında bununla baş edebilmeyi öğrenmelidir. Aksi takdirde kötü performansı nedeniyle öz güven eksikliği yaşayacak ve kaygı düzeyi yükselecektir.

Aşırı kaygı, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin sadece okul yıllarında değil yaşamları boyunca bu tip bir kaygıya sahip olmaları, yeni öğrenmeleri ve eski bilgileri değerlendirmeyi kısıtlamaktadır. Dolayısıyla kaygı düzeyinin azaltılmasına ilişkin araştırmalar yapılması, öğretmenlerin ve araştırmacıların yeni bir bakış açısı kazanmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı üzerinde üstbilis stratejileri eğitiminin etkisini belirlemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Üstbilis stratejileri eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri nedir? Öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Üstbilis stratejileri eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri nedir? Öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubu öğrencilerinin üstbilis eğitimi öncesi ve sonrasında okuma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bazen araştırmanın yapılacağı ortamdaki kaynaklanan çeşitli problemler nedeniyle yapay gruplar oluşturulamaz. Bu nedenle araştırmacı, var olan gruplardan yansız olarak birini deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçmek zorunda kalır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrasına ilişkin ölçümler yapılır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2004). Buna bağlı olarak yarı deneysel çalışmanın özelliği, grupların yansız seçimini kapsadığı fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığıdır (Creswell, 2005). Başka bir ifadeyle yarı deneysel yöntem, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında rastgele dağılımın kullanılmadığı bir deney yaklaşımını içerir (Creswell ve Clark, 2008). Araştırma, bir devlet okulunda gerçekleştirildiği ve bu okullarda yapay sınıflar oluşturulmadığı için deney ve kontrol gruplarına yansız öğrenci atanmamıştır. Var olan gruplardan bir deney bir de kontrol grubu yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırma kullanılan yarı deneysel deseninin simgesel görünümü Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney	Okuma kaygısı ölçeği	Üstbiliş strateji eğitimiyle yapılan okuma çalışmaları	Okuma kaygısı ölçeği
Kontrol	Okuma kaygısı ölçeği	Türkçe öğretim programına göre gerçekleştirilen okuma çalışmaları	Okuma kaygısı ölçeği

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi Halide Edip Ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okulda bulunan altıncı sınıf şubelerinin sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı, dönem sonu Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermeyen dört şubeye "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okumaya yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmayan iki, altıncı sınıf şubesi tespit edilmiştir. Daha sonra yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve araştırma bu iki grupla yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir:

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	13	43,3	15	50
Erkek	17	56,7	15	50
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 2'de görüldüğü gibi kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin sayısının eşit olduğu; deney grubunda ise erkek öğrencilerin oranının (% 56,7), kız öğrencilerden (% 43,3) fazla olduğu anlaşılmaktadır.



### Verilerin Toplama Aracı

#### Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OOKÖ)

Araştırma kapsamında Melanlioğlu (2014) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerinin okuma becerisine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için toplamda üç alt boyuttan oluşan 5'li likert tipinde ve 14 madde içeren, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak tespit edilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OOKÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde izlenen aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

*Madde havuzu oluşturma* aşamasında ilgili literatür taranarak ve ortaokul öğrencilerinin okuma konulu kompozisyonları incelenerek 32 maddeden oluşan taslak bir ölçme aracı hazırlanmış; hazırlanan taslak ölçek "Hiçbir zaman, Çok nadiren, Ara sıra, Genellikle, Her zaman" şeklinde beşli Likert tipi kullanılarak derecelendirilmiştir. *Kapsam geçerliliğinin* sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan taslak ölçme aracının ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçme noktasındaki geçerliliği, beşi Türkçe Eğitimi, biri de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan altı uzman tarafından incelenmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda 32 maddelik taslak ölçekten 6 madde elenmiş, 3 madde de düzeltilmiş ve toplam 26 madde taslak ölçeğe alınmıştır. *Ölçme aracını pilot uygulama* aşamasında 26 maddelik taslak ölçme aracı, araştırmaya katılmak için gönüllü olan ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrenci dönütleri doğrultusunda 4 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Taslak olarak hazırlanan ölçekte 22 maddelik deneme ölçeğinin madde düzeltme çalışması için ön uygulamanın yapıldığı okullarda okuyan, bu uygulamaya katılmayan her bir sınıf düzeyinden ikişer öğrenci tesadüfî bir şekilde seçilmiş; öğrencilere okudukları maddeden sonra o maddeyle ilgili ne anladıklarını ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Uygulama sonucunda sekiz öğrenci, maddeleri anladıklarını belirtmiş; sadece 1 maddeyi altı öğrencinin de farklı yorumladığı görülmüş ve bu madde ölçekten çıkarılmış; toplam 21 maddelik ölçek böylece deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir. Faktör analizinde eğik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Veri toplama aracının *güvenilirliğinin belirlenmesinde* madde-toplam test puanı korelasyonu, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test tekniği ile elde edilen analiz sonuçlarından yararlanılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 ve üzeri değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Şencan, 2005). Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,814; ikinci faktör için 0,831; üçüncü faktör için 0,612; ölçeğin tümü için 0,870 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Son aşamada ise elde edilen veriler ışığında *veri toplama aracına son şekli verilmiştir*. Ölçeği oluşturan alt boyutlar; "okuma sürecini planlama", "okumayı destekleyen unsurlar" ve "okuduğunu anlama ve çözümlenme" şeklinde sıralanmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2007) göre normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk Z testi kullanılır. Bu açıklamalar dikkate alınarak uygulama sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Z testi ile incelenmiş ve aşağıda tabloleştirilmiştir:

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OOKÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri

Grup	n	Test	OOKÖ	
			z	p
Deney Grubu	30	Ön Test	.971	.579
		Son Test	.951	.176
Kontrol Grubu	30	Ön Test	.988	.974
		Son Test	.974	.666

Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmış; çalışma grubunun okuma kaygısı düzeyinde uygulama öncesi ve sonrasında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespitinde “bağımsız gruplar için t-testi”; grupların kendi içinde anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise “bağımlı örneklem için t testi” kullanılmıştır.

### *Deneysel Süreç*

Uygulama süreci öncesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine araştırma kapsamında geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OOKÖ)” uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda ön test olarak uygulanan ölçek aynı gruplara son test olarak da uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama basamağı toplam 8 hafta sürmüştür. Bu süreye ön test, hazırlık aşaması ve son test için kullanılan 2 haftalık süre dâhil edilmemiştir.

Deney grubunda yapılan uygulamalar sınıfın doğal ortamının bozulmaması ve araştırma sonuçlarında öğretmenden kaynaklanan bir etki bulunmaması amacıyla Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle üstbilişe yönelik etkinlikler başlamadan önce öğretmene bir haftalık süre ile yapılacak çalışmanın amacı, içeriği ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgilendirme yapılmış; uygulamalar sırasında da sürece ilişkin gerekli noktalarda dönütler verilmiştir.

Sekiz hafta süren uygulamalarda deney grubu öğrencileriyle okuma metinleri üstbilis stratejilerinin kullanıldığı bir süreçte ele alınmıştır. Uygulamalar öncesinde deney grubu öğrencilerine, Türkçe öğretmeni tarafından yapılacak çalışmanın içeriği ve etkinlikler hakkında bilgi sunulmuştur. Deney grubunda yapılacak etkinlikler, araştırmacı tarafından planlanarak uygulama dersleri öncesinde Türkçe öğretmenine verilmiştir. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin üstbilis stratejilerini kullanarak okuma kaygılarını denetlemeleri ve kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik neler yapabileceklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencilerine her hafta okuyacakları metne yönelik çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kâğıdında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağında sekiz bilgilendirici metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler, altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergilerden alınmıştır. Metinlerin belirlenmesinde iki Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitimi alanında uzmanlığını almış üç araştırmacının görüşünden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okudukları her bir metinde farklı bir üstbilis stratejisiyle karşılaşmasına ve onu uygular hâle gelmesine dikkat edilmiştir. Sekiz haftalık süreçte öğrencilere eğitimi verilen üstbilis stratejileri; amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma sürecini planlama, uygun tür, yöntem ve teknik belirleme, süreçte zorlandığında nasıl bir yol izleyeceğini planlama, değerlendirme, değerlendirmelerini paylaşma olarak sınırlandırılmıştır. Kontrol grubunda ise ders sürecine müdahale edilmemiş, ders kitabındaki okuma metinleri, öğretim programının ön gördüğü kazanımlar doğrultusunda işlenmiştir. Sayfa sınırlılığı nedeniyle sekiz hafta yapılan üstbilis stratejilerinin öğretime yönelik etkinliklerin tek tek açıklanması mümkün gözükmemektedir. Aşağıda amaç belirlemeye ilişkin verilen eğitim örneklenmiştir:

*I. Hafta:* Deney grubu öğrencileriyle okuma amaçlarını belirlemeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bunun için okuma metniyle ilgili soruların yer aldığı çalışma kâğıtları, öğrencilere dağıtılmış; öğrencilerden öncelikle soruları okumaları ve bu soruların cevaplarını bulmaya yönelik okuma gerçekleştirmeleri istenmiştir. Okuma sonrası öğrencilere her zaman okuma öncesinde bu tarz sorularla karşılaşmayacakları; bu nedenle her okuma etkinliği öncesi kendilerine “Bu metni niçin okuyorum? Okuma sonrasında ne öğrenmeyi planlıyorum?” şeklinde sorular yönelterek okuma amaçlarını belirlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu şekilde okuma amaçlarını belirlerse okuma etkinliğini gerçekleştirme sürecinde kendilerini daha rahat hissedecekleri vurgulanmıştır. İkinci çalışma kâğıdında öğrencilere soruların yer almadığı bir metin verilmiş; birinci çalışma kâğıdı sonrasında verilen yönergeleri dikkate alarak okuma amaçlarını belirlemeye yönelik bir uygulama yapılmıştır. Sekiz haftalık uygulama boyunca etkinliklerin sarmal bir yapıda devam etmesine dikkat edilmiş; her hafta öğretilen yeni stratejiyi önceki öğrendiklerini gerçekleştirdikten sonra uygulaması öğrenciden istenmiştir.

## Bulgular

### *DeneySEL İşlem Öncesine (Gruplar Arası) Ait Bulgular*

DeneySEL işlem öncesinde yapılan ön testler ile deney ve kontrol grubunun okuma kaygısı düzeyi belirlenmiştir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** OOKÖ Ön Test Sonuçları

Boyut	Test Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel okuma kaygısı	Deney	30	40,03	5,14	58	1,443	,154
	Kontrol	30	37,93	6,08			
Okuma sürecini planlama	Deney	30	18,70	4,54	58	,561	,577
	Kontrol	30	19,30	3,68			
Okumayı destekleyen unsurlar	Deney	30	7,51	2,29	58	,510	,609
	Kontrol	30	7,12	1,60			
Okuduğunu anlama ve çözümleme	Deney	30	13,26	3,31	58	1,180	,243
	Kontrol	30	12,30	3,03			

Tablo 4'te görüldüğü üzere ön test sonucuna göre okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlarda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ( $t_{(58)}=1.443$ ,  $p>0.05$ ).

### *DeneySEL İşlem Sonrasına (Gruplar Arası) Ait Bulgular*

DeneySEL işlem sonrasında grupların gelişim düzeyini belirlemek için son test yapılmıştır. Son test puanlarına göre gruplar arasında bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** OOKÖ Son Test Sonuçları

Boyut	Test Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel okuma kaygısı	Deney	30	29,60	7,49	58	4,310	,000*
	Kontrol	30	36,73	5,09			
Okuma sürecini planlama	Deney	30	13,80	6,21	58	3,905	,000*
	Kontrol	30	18,86	3,44			
Okumayı destekleyen unsurlar	Deney	30	5,16	2,90	58	1,64	,106
	Kontrol	30	6,20	1,86			
Okuduğunu anlama ve çözümleme	Deney	30	10,63	3,89	58	1,14	,259
	Kontrol	30	11,63	2,80			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu arasında okuma kaygısı taşıma düzeyinin üstbilis eğitiminin verildiği sekiz haftalık süreç sonrasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $t_{(58)}=4.310$ ,  $p<0.05$ ). Dolayısıyla üstbilis stratejileriyle verilen okuma eğitiminin, deney grubundaki öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı, katılımcıların sahip oldukları kaygı düzeyini azalttığı söylenebilir. Ayrıca okuma sürecini planlama alt boyutunda da deney grubu lehine manidar bir fark olduğu ( $t_{(58)}=3.905$ ,  $p<0.05$ ) tabloda görülmektedir.



**Deneyel İşlem Öncesi ve Sonrasına (Grup İçi) Ait Bulgular**

Gruplar arası yapılan karşılaştırmalardan sonra grupların kendi içerisinde ön test ve son test puanlarına göre gelişim düzeyleri de incelenmiş; bunun için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının kendi içinde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 6'dadır.

**Tablo 6.** Deney Grubunun Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Test Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel okuma kaygısı	Ön Test	30	40,03	5,14	29	6,532	,000*
	Son Test	30	29,60	7,49			
Okuma sürecini planlama	Ön Test	30	18,70	4,54	29	4,648	,000*
	Son Test	30	13,80	6,21			
Okumayı destekleyen unsurlar	Ön Test	30	7,51	2,29	29	4,666	,000*
	Son Test	30	5,16	2,90			
Okuduğunu anlama ve çözümleme	Ön Test	30	13,26	3,31	29	4,614	,000*
	Son Test	30	10,63	3,89			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun okuma kaygısı düzeyi bakımından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $t_{(29)}=6.532$ ,  $p<.05$ ). Bu durum, deney grubundaki öğrencilere verilen üstbilis strateji eğitiminin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Tablo 6'ya bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma sürecini planlama ( $t_{(29)}=4.648$ ,  $p<.05$ ), okumayı destekleyen unsurlar ( $t_{(29)}=4.666$ ,  $p<.05$ ) ile okuduğunu anlama ve çözümleme ( $t_{(29)}=4.614$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında da üstbilis eğitimi sonrasında manidar bir farklılık oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle üstbilis stratejileriyle okuma sürecini yönetmeyi öğrenen öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Deney grubunun kendi içerisinde ön test son test sonuçlarının anlamlı fark taşıyıp taşımadığına bakıldıktan sonra aynı işlem kontrol grubu için de tekrarlanmış; elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol Grubunun Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	30	37,9333	6,08	29	1,094	.283
Son test	30	36,7333	5,09			

Tablo 7'ye bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $t_{(29)}=1,094$ ,  $p>0,05$ ). Bu durum, öğretim programı temelli yürütülen okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma kaygılarını azaltma konusunda yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okuma becerisine yönelik üstbilis strateji eğitiminin, öğrencinin okuma kaygısı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilis eğitimi öncesi ve sonrasında okuma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; verilen üstbilis eğitimiyle deney grubunun kendi içinde de ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, okuma sürecinin farkında olan ve bu süreci yönetmeyi başaran öğrencilerin okuma kaygılarının düşük olduğunun bir göstergesidir, şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgular ışığında ana dili eğitiminde okumada üstbilis stratejilerinden faydalanmanın, sahip olunan okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yapılan eğitim için önemli bulunmuştur. Çünkü araştırmalar, kaygı düzeyinin yüksek olmasının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini, öğrenmeden beklenen verimi düşürdüğünü ortaya koymaktadır (Williams, Vickers ve Rodrigues, 2002; Murray ve Janelle, 2003; Eysenck ve Payne, 2006). Okuma becerisi yeteri kadar gelişmemiş bir öğrencinin akademik başarısı da istenen düzeyde değildir (Buttler, Marsh, Sheppard ve Sheppard, 1985; Mills, Pajares ve Herron 2006). Carrell (1998), okumanın akademik başarı için diğer becerilerden daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, okumada sadece akademik başarının ispatı olarak düşünülmemelidir. Okuma kaygısı taşıyan öğrencilere erken dönemde müdahale edilmezse sahip olunan kaygı, öğrencinin yaşamını olumsuz etkileyecek bir hâl almaktadır (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

Öğrencilerin okuduklarını hatırlayamamaları okuma kaygısı taşımalarına neden olmaktadır. Bu durum, motivasyon eksikliğinin sonucudur (Armstrong ve Rentz, 2002). Öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerekli yönlendirmelerde bulunularak onların okumaya motive olmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler yeni bir metinle karşılaştıklarında dikkatlerini yoğunlaştırmak zorundadırlar. Yüksek kaygıya sahip öğrencilerin dikkatleri, karşılaşılan durum ve taşıdıkları endişeye bölünür. Dolayısıyla kaygılı öğrenciler, sunulan bilginin büyük bir kısmını öğrenemezler. Çünkü onların dikkati, bilgiden ziyade endişelerine yönelir (Woolfolk, 2007, s. 387); kaygılı öğrenciler endişe, korku ve dikkat eksikliği yaşamaktadırlar (Chastain, 1975). Bu durumun önüne geçilebilmesi için öğrencilere üstbilis eğitimi verilerek onların değişik metinlerle karşılaştıklarında ne yapabilecekleri konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Böylece okuma kaygısı düzeylerinin yüksek olması önlenir. Çünkü üstbilisel stratejilerin kullanımı okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı ve okuma becerisini olumlu yönde etkilediği için oldukça önemlidir (Oxford 1990; Mayo, 1993; El-Hindi, 1996; Farahian ve Farshid, 2014). Okuma kaygısı problemini, kendine yönelik farkındalık düzeyini geliştirerek aşan öğrenci, ileri okur vasfını kazanarak okul hayatını ve yaşamını şekillendirecek bilgi birikimini elde edebilir (Özbay ve Bahar, 2012).

Dil öğretiminde kaygı konulu çalışmaların ikinci dil öğretimi odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmalar, kaygı düzeyinin yüksek olduğu okuma etkinliklerinde öğrenci performansının düştüğünü ifade etmektedir (Ilustre, 2011). Ana dili eğitiminde okuma becerisinin kaygıyla ilişkilendirildiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamış; okuduğunu anlamada üstbilis stratejilerinin kullanımı konusunda ise literatürde pek çok araştırmanın olduğu anlaşılmıştır (Mokhtari ve Reichard, 2002; Gelen, 2003; Şen, 2003; Çakıroğlu, 2007; Onovughe ve Hannah, 2011; Al – Dawaideh ve Al-Saadi, 2013). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde üstbilis stratejilerinin öğrencilerin okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirici bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sahip olunan kaygı düzeyinin yüksekliği, genelde öğrenmeyi özelde de okuma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Murray ve Janelle, 2003). Bu olumsuz etkinin nedenleriyle birlikte çözümünün de düşünülmesi gerekir. Bu çalışmada kaygının giderilmesi noktasında üstbilis eğitiminin etkisi sorgulanmış; verilen eğitimin kaygı düzeyini azaltmada anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısının giderilmesinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılacak çalışmaların da bu konuya ve alana yeni bakış açıları sunacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711-721.
- Akyol H. (2007). Okuma. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-48.
- Al - Dawaideh, A. ve Al-Saadi, İ. (2013). Assessing metacognitive awareness of reading strategy use for students from the faculty of education at the University of King Abdulaziz. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 223-235. doi:10.13054/mije.13.71.3.4
- Armstrong, S. ve Rentz, T. (2002). *Improving listening skills and motivation*. Master of arts action research Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Field-Based Master's Program.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bell, L. C. ve Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.
- Borkovec, T. (1994). The nature, functions and origins of worry. In G. Davey & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (5-34). England: Wiley.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Galaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (225- 223), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Butler, S., Marsh, H., Sheppard, M. ve Sheppard, J. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (4. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Carell, P. L. (1998). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, ve D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approach to second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carpenter, P. A., Miyake, A. ve Just, M. A. (1995). Language comprehension: Sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, 46, 91-120.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2008). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darke, S. (1988). Anxiety and working memory capacity. *Cognition and Emotion*, 2, 145-154.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 177-135.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.

- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction a meta-analysis. *School Psychology, 24*(3), 313-328. doi: 10.1177/01430343030243004
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. England: Erlbaum.
- Eysenck, M. W. ve Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Unpublished manuscript. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Farahian, M. ve Farshid, M. (2014). A reader-response approach to reading: Does it have an effect on metacognitive reading strategies?. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 4*(1), 371-383.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Garofalo, J. ve Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-176.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Goldston, D.B., Walsh, A., Arnold, E.M., Reboussin, B., Daniel, S.S., Erklani, A. ve ark. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*, 25-32
- Gomari, H. ve Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the Philippines. *Philippine ESL Journal, 10*, 148-178.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M. Vaughn, S. R. ve Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations?. *Child Psychiatry & Human Development, 43*, 35-47. DOI 10.1007/s10578-011-0246-1.
- Günay, D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 2*, 1-13.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*, 125-132.
- Ilustre, C. A. P. (2011). Beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university. *Philippine ESL Journal, 7*, 28-47.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal, 5*, 91-110.
- Lavigne, J., LeBailly, S., Hopkins, J., Gouze, K. ve Binns, H. (2009). The prevalence of ADHD, ODD, depression, and anxiety in a community sample of 4-year-olds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*, 315-328.
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction. *The Reading Matrix, 7*(3), 55-71.
- Lien, H. Y. (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia, 2*(2), 199-212.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Spark and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79*, 90-99.

- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991) Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296- 304.
- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Mayo, K. E. (1993). Learning strategy instruction: Exploring the potential of metacognition. *Reading Improvement*, 30(3), 130-133.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Murray, N. P. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Oh, J. (1990). On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 52(5).
- Onovughe, G. ve Hannah, A. (2011). Assessing ESL students' awareness and application of metacognitive strategies in comprehending academic materials. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 343-346.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri -II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri -I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. ve Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. doi:10.1111/0026-7902.00016
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995
- Şen, H. S. (2003). *Bilişötesi stratejilerin ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64
- Torgesen, J., Wagner, R. ve Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. C. ve McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education.
- Williams, A. M., Vickers, J. ve Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics, and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?. *Modern Language Journal*, 75, 425-439.
- Zin, M. Z. ve Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.