



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNDEKİ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bektaş AYKAÇ

MALATYA - 2018

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNDEKİ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bektaş AYKAÇ

Danışman: Doç. Dr. Esra LÜLE MERT

MALATYA – 2018

KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Bektaş AYKAÇ tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNDEKİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı bu çalışma/....../2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Prof. Dr. Sarpül TAŞ

Üye (Tez Danışmanı):

Doç. Dr. Esra Mert

Üye :

Dr. Öğr. Üy. Sevil Harırcı

O N A Y

......./....../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

Ailena..



ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Esra (Lüle) MERT'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalıkların Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışmanın bilimsel kurallara ve etik değerlere uygun olarak tarafımdan yazıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Bektaş AYKAÇ

ÖN SÖZ

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır. İkinci bölümünde; kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümünde; bulgular ve yorum, beşinci bölümünde; araştırmanın sonuçları, tartışma, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Esra (Lüle) MERT'e teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında sıklıkla görüş ve önerilerine başvurduğum Aytaç GEDİK'e teşekkür ederim.

Araştırmayı tamamlayabilmem için elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışan eşime ve araştırmanın bitmesini dört gözle bekleyen oğlum Mehmet Utku'ya teşekkür ederim.

Bektaş AYKAÇ

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNDEKİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Aykaç, Bektaş

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esra LÜLE MERT

Haziran- 2018, X + 82 sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde devlet okullarında eğitim gören 46178 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 1064 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sırasında elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, ilk olarak betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, okul türü, okuma becerileri dersi alma durumu öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma durumu ve öğrencilerin kendilerine ait kitaplığa sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız

gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyinde anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır.

Yapılan betimsel istatistik sonucunda genel okuma stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarında, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “orta”, problem çözme stratejileri alt boyutunda ve ölçek genelinde ise “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine, okuma becerileri dersi alan öğrencilerle okuma becerileri dersi almayan öğrenciler arasında okuma becerileri dersi alan öğrenciler lehine, öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrenciler ile öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrenciler arasında öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrenciler lehine, kendine ait kitaplığı olan öğrenciler ile kendine ait kitaplığı olmayan öğrenciler arasında kendine ait kitaplığı olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Okul türü değişkenine göre ise ortaokul öğrencileri ile imam hatip ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf düzeyine göre 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehine, 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehine, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıflar lehine okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Farkındalık, Ortaokul

ABSTRACT

Evaluating Secondary School Students' Metacognitive Awareness in Reading Strategies

Aykaç, Bektaş

Master, Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Turkish Language Teaching

Advisor: Associate Professor Esra (Lüle) MERT

June-2018, X + 82 pages

The purpose of this study is to determine secondary school students' metacognitive awareness in reading strategies. In accordance with this purpose, the method is single screening and relational search model which are parts of general survey model. A total number of 46178 secondary school students studying at state schools in Yeşilyurt and Battalgazi villages, in Malatya, constitutes the population of the study. The sample group of the study consists of 1064 students chosen with stratified sampling method. The research data was collected by "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" developed by Mokhtari and Reichard (2002) and whose adaptation to Turkish was made by Öztürk (2012). The collected data was analyzed by SPSS program. While analyzing the data, firstly descriptive statistics calculations were made. Whether the levels of students' metacognitive awareness of reading strategies have significant difference according to gender, school type, taking reading skills course, the book advice by teacher, the students' having a personal bookcase, "Independent Samples T-Test" was used. Anova was also used to determine whether there is a significant difference between grade levels. As a result of descriptive statistics, in the sub-dimensions of general reading and supporting to reading strategies, secondary school students' level of metacognitive

awareness in reading strategies was found “intermediate” and in the sub-dimension of problem solving strategies and in overall of the scale it was found as “high”.

At the end of the research a significant difference was found in favor of girls between girls and boys; in favor of students taking reading skills course between the students taking reading skills course and the students not taking reading skills course; in favor of students advised book by the teacher between the students advised book by the teacher and the students not advised book by the teacher; in favor of students having a personal bookcase between the students having a personal bookcase and the students not having a personal bookcase. According to school type variable, it was seen that there was no significant difference between secondary school students and imam hatip secondary school students.

According to grade level variable, a significant difference was found between 5th and 7th grade students in favor of 5th grade, between 5th and 8th grade students in favor of 5th grade, between 6th grade students and 8th grade students in favor of 6th grade.

Key Words: Reading, Reading Strategies, Metacognitive Awareness, Secondary School.

İÇİNDEKİLER	Sayfa
KABUL VE ONAY	iii
ONUR SÖZÜ	I
ÖN SÖZ.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	X
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt problemler	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 KURAMSAL BİLGİLER	8
2.1.1. Okuma.....	8
2.1.2. Okumanın Boyutları	9
2.1.3. Okumanın Amaçları.....	10
2.1.4. Okuma Türleri	11
2.1.4.1. Sessiz Okuma	12
2.1.4.2. Sesli Okuma	13
2.1.4.3. Göz Atarak Okuma.....	14
2.1.4.4. Özetleyerek Okuma.....	14
2.1.4.5. Not Alarak Okuma	15
2.1.4.6. İşaretleyerek Okuma	15

2.1.4.7. Tahmin Ederek Okuma	16
2.1.4.8. Soru Sorarak Okuma	16
2.1.4.9. Söz Korosu	16
2.1.4.10. Okuma Tiyatrosu.....	17
2.1.4.11. Ezberleme.....	17
2.1.4.12. Metinlerle ilişkilendirme.....	18
2.1.4.13. Eleştirel Okuma.....	18
2.2. Okuma Stratejileri.....	19
2.2.1. Okuma Öncesi Stratejiler	20
2.2.2. Okuma Sırası Stratejileri	21
2.2.3. Okuma Sonrası Stratejiler	22
2.3. Üstbilmiş	23
2.3.1. Üstbilmişsel Bilgi.....	24
2.3.2. Üstbilmişsel Farkındalık.....	24
2.3.3. Okuma ve üstbilmişsel farkındalık.....	24
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Aracı	39
3.4. Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR VE YORUM	41
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	41
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
BÖLÜM V	55

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	55
5.1. Sonuç, Tartışma	55
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	55
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	56
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	58
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	58
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	60
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler.....	63
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	63
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	65
KAYNAKÇA	66
EKLER	73
EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	74
EK 2. Ölçek Uygulama İzni	75
EK 3. Ölçek	76
EK 4. Ölçek Alt Boyutları	78
EK 5. Öğrenci Ölçek Örnekleri	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo no	Sayfa no
1. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları	36
2. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	37
3. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	37
4. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları	38
5.Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları	41
6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	42
7.Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi	44
8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	46
9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuma Becerileri Dersi Değişkenine Göre Analizi	50
10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Öğretmenin Kitap Tavsiyesinde Bulunma Değişkenine Göre Analizi	51
11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kendine Ait Kitaplığa Sahip Olma Değişkenine Göre Analizi	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağında değişen yaşam şartları hakkında bilgi edinebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek birey için yaşamsal öneme sahiptir. Çünkü insanın her an bir bilgiye ihtiyaç duyması, bilgiyi sorgulaması ve içselleştirmesi gerekmektedir. Bireyin bilgiyle olan ilişkisi yaşama uyum sağlama amacına yöneliktir. Bu nedenle birey hayata uyum sağlayacak beceriler edinmelidir. Edinilecek beceriler ise her an işine yarayacak, hayatla uyum problemlerini en aza indirecek özelliklere sahip olmalıdır. Birey bu becerileri eğitim yoluyla edinebilir.

Eğitim, bireyin iletişim kurmasını ve bilgi edinmesini sağlar. Eğitimin iletişim ve bilgi edinme işlevi ise dil ile gerçekleşir. “ Dil öğrenim ve öğretimin anahtarı, bilgi biriktirme ve aktarmanın biricik sağlayıcısıdır” (Kayaalp, 2006: 77). Güneş’e (2007: 24) göre “dil insan gelişiminin ve öğrenmenin kalbidir. Birey dili kullanarak iletişim kurar, sosyal etkileşime girer ve kendini geliştirir.”

Öğrenme ve iletişim aracı olan dil bireyin kişisel gelişimini sağlar. Bireyin aldığı dil becerilerine yönelik eğitimin niteliği onun kişisel gelişimini desteklemektedir. Dilsel beceriler olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisi; düşünme, anlama, çözümleme, yorumlama, eleştirme, problem çözme, bilgiler arası bağlantı kurma, yeni bir şey üretme gibi zihinsel becerilerin gelişmesini ve kullanılmasını sağlar.

Zihinsel becerilerden istenen verimin alınması için dilsel becerilerin doğru ve etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Doğru ve etkili kullanım ise dil eğitimi ile sağlanabilir.

Dil eğitiminin dört temel becerisini anlama ve anlatma şeklinde sınıflandırdığımızda anlama bölümünde okuma ve dinleme, anlatma bölümünde ise yazma

ve konuşma gelmektedir. İnsan dünyaya gelince ilk olarak dinleme becerisini ardından konuşma becerisini kullanır. Okuma ve yazma becerisini ise okulda öğrenir.

Okuma ve yazma becerisinin kullanımı eğitilmiş olmanın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin kullanılabilmesi için bireyin okuma becerisini kullanması gerekmektedir. İnsanın yaşamını devam ettirebilmesi ve bulunduğu koşulları iyileştirebilmesi için bilgiye ihtiyacı vardır. Bunun için de bilgi edinmesini sağlayacak bir beceri kullanması gereklidir.

Bireyin bilgi edinmesini sağlayan ve eğitim yoluyla kazanılan okuma becerisi ise öğrencilerimiz için birinci sınıfta edinilip daha sonra kenara bırakılacak bir beceri olarak görmek doğru değildir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencinin bilgiyi edinme ve yorumlama gücü gelişmemiştir. Bu yüzden okuma becerisini geliştirmeyen öğrencinin okuma becerisinin kullanıldığı derslerde başarı olması zordur (Karatay, 2009: 59 - 60).

Yaşamın her alanında kullanılacak bir beceri olan okuma becerisini harfleri seslendirmek olarak görmemek gerekir. Demirel'e (2000: 61) göre okuma, insanın kişiliğinin gelişmesini ve hayata bakış açısını değişmesini sağlayan bir unsurdur. Bu nedenle gelişmek isteyen toplumların okuyan eleştirel gözle bakabilen bireylere sahip olması gerekir. Ayrıca okumayı sadece okulda kullanılan bir beceri şeklinde de düşünmemek gereklidir.

Bilgiyi yapılandırmayı temel alan 2006 Türkçe öğretimi programı okumayı üst düzey bir beceri olarak görmektedir. Programa göre okuma; bilgiyi edinme, yorumlama ve eleştirme süreçlerini kapsar (MEB, 2006:6).

Okuma becerisi, bireyin bilgi edinmesini, bilgiyi yorumlamasını ve kullanmasını kapsar. Bilgiyi işleyen bireyler hayatı anlamlandırarak kendini geliştirir. Kendini geliştiren bireyler ülkemizin çağdaş medeniyetler seviyesi ülküsüne ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü ülkeleri oluşturan ulusun eğitim seviyesi onun yaşam standartlarını belirlemektedir. Eğitimin temeli olan okuma becerisini etkin kullanma bu noktada ülkenin gelişmişliği, verilen eğitimin niteliği, yetişecek insan gücünün yeterliliği hakkında bilgi vermektedir.

Balcı'ya (2009: 2) göre bir ülkenin okumayla ilgili verileri o ülkenin gelişmişlik düzeyi hakkında bilgi verir. Bu noktada verilen eğitimin niteliği bir bakıma ülkenin saygınlığının gelişmişliğinin ve dünya siyasetinde söz sahibi olmasının sağlayıcısıdır. Ülkelerin eğitim niteliğini belirlemeye yönelik ülkemizin de katıldığı PIRLS ve PISA gibi uluslararası alanda sınavlar yapılmaktadır. 2001 yılında Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'ne (PIRLS) katılan Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır (MEB,2003). PISA 2015 okuma becerileri alanında sınava 72 ülke katılmıştır. Bu sınavda ülkeler sıralamasında Türkiye 50. sırada yer almıştır (MEB, 2016a). Yükseköğrenime girişin ilk aşaması olan YGS'ye 2017 yılında 2.265.844 öğrenci girmiştir. Bu öğrencilerin 40 sorudan oluşan Türkçe testi ortalaması 17,278'dir (ÖSYM,2017). Yani liseden mezun ettiğimiz öğrencilerimiz okuma becerisini kullandıkları Türkçe testinde yer alan soruların %44 'ünü yapabilmişler. MEB'in 8 sınıf öğrencilerine uyguladığı TEOG'a 2016 yılı nisan ayında 1 milyon 168 bin 48 öğrenci girmiştir. Türkçe sınavının 100 puan üzerinden ortalaması 60'dır (MEB, 2016b). Uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerimizin sıralamaları ve ulusal düzeyde ise okumaya ile ilgili becerileri ölçen sınavların ortalamaları okuma becerisinin üzerinde dikkatle durulması gerektiğini göstermektedir.

Anlama becerisi olan okumanın sonucunun okuduğunu anlama, yorumlama eleştirme, çıkarımda bulunma şeklinde olması gerekir. Ortaya çıkan sınav puanları, sıralama ve ortalamalar dikkate alındığında öğrencilerimizin okumadan istenen verimi almaması eğitimin temeli olan okuma becerisini etkili kullanamadıklarını göstermektedir. Öğrenciden beklenen okuma becerisi veriminin gerçekleşebilmesi için öğrencinin okuma süreciyle ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okuma süreciyle ilgili bilgi sahibi olmak ise okuma sürecinin aşamaları olan okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulaması gereken stratejileri bilmek demektir. Sadece bu stratejileri bilmek ve uygulamak okumadan elde edilecek verimi yükseltmeye yetmez. Ayrıca öğrencilerin bu stratejileri ne ölçüde kullandıklarının farkında olmaları okuma becerisi üzerine düşünmelerini de gerekmektedir. Bir bakıma öğrenciler okuma becerisinin muhasebesini yapmaları yani bir dahaki okumalarda dikkat edecekleri hususlar ile ilgili öğrencilerin farkındalık oluşturmaları gerekmektedir.

Öğrencinin okuma stratejileri ile ilgili oluşturacağı farkındalığın somutlaştırılması dil eğitimi için önemlidir. Öğrencinin hangi stratejiyi hangi düzeyde kullandığının belirlenmesi okuma becerisi ile ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin hangi stratejiyi hangi düzeyde kullandığını belirlemek için okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Çalışma kapsamında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalığı etkileyen çeşitli değişkenlere göre ilişki düzeyi araştırma yoluyla cevaplanacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesidir. Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma farkındalığını oluşturmak ve okuma becerisi üzerine düşüncelerini sağlamak verimli bir okuma becerisi gelişimi açısından önemlidir.

Okuma becerisinin gelişimi için bireyin oluşturacağı farkındalık okumadan elde edeceği verimi yükseltecektir. Okumadan elde edilen verimin yükselmesi bireyin akademik başarısının yükselmesi anlamına gelmektedir.

Ülkemizden öğrencilerin de katıldığı okuma becerilerini ölçmeye yönelik uluslararası sınav olan PISA'da öğrencilerimizin elde ettiği puanların yükseltilmesi için öğrencilerimizin stratejik okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Stratejik okuma, okuma amacına ulaşmada ve okumadan elde edilen verimin yükseltilmesinde etkilidir. Öğrencinin okuma amacına ulaşması ve okumadan elde ettiği verimin yükseltilmesi için üstbilişsel farkındalık düzeyinin belirlenmesi gereklidir. Bu farkındalık düzeyinin belirlenmesi okuma becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. Dil eğitiminin temelini oluşturan dört temel dil becerisinin birinde olan gelişme diğer becerilerinin gelişimlerini etkileyeceğinden bu farkındalık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışma okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik alanyazında ulaşılabilen diğer çalışmalardan farklı olarak ortaokul türü, seçmeli okuma becerisi dersi alma, öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma durumu ve öğrencinin kendine ait kitaplığı olma durumunu incelemesi bakımından önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi : "Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, seçmeli okuma becerileri dersi alma, öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma ve kendine ait kitaplığa sahip olma

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bu probleme yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul türüne göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?
4. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okuma becerileri dersini seçme durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?
6. Öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkları olması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında, Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçeleri sınırları içerisinde yer alan resmi ortaokul kurumlarından örnekleme yer alan okullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nde (OSÜFE) yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Uygulanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ne öğrenciler kendilerine uygun şekilde cevap vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Okuma

“Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanabilir” (Güneş, 2014: 128).

Okuma Stratejileri

Okumanın istenen amaca ulaşmasını sağlamak için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanan yöntemlerdir.

Üstbiliş

“Üstbiliş (metacognition), en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir ”(Özsoy, 2008: 713).

Üstbilişsel Farkındalık

Flavell'e göre (Akt. Atay, 2014) üstbilişsel farkındalık, bilişsel çabayı düzenleyen bilişsel bilgi olarak tanımlanabilir. Ayrıca bireyin bilinçli bilişsel ve etkili deneyimlerini düşünmesidir.

1.7. Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi

YGS: Yükseköğretime Giriş Sınavı

PİSA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PİRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

TEOG: Temel Eğitimden Orta öğretime Geçiş

OSÜFE: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

TDK : Türk Dil Kurumu

N. : Katılımcı Sayısı

P. :Anlamlılık Düzeyi

S. :Standart Sapma

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma tanımı, okumanın amaçları, okuma türleri, okuma stratejileri, üstbiliş tanımı, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel farkındalık okuma ile üstbiliş arasındaki ilişki ile ilgili bilgilere verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında ise bu konuda yapılan çeşitli araştırmaların özeti yapılmıştır.

2.1 KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Okuma

Okuma becerisi sadece okulla ilişkilendirilemeyeceğimiz, bireyin her zaman kullanmak durumunda olduğu hayatı anlamlandırmasını sağlayan bir beceridir. Günümüz insanı yoğun bir bilgi kaynağı ile karşı karşıyadır. Birey karşılaştığı bilgiyi seçebilmek, anlayabilmek, eleştirebilmek ve bilgiye sahip olabilmek için okuma becerisini kullanmak zorundadır. Hayatın her alanında okuma becerisini kullanmak zorunda olan insanoğlu ancak bu beceri sayesinde çağdaş dünyaya uyum sağlayabilir. Her an öneminin daha da farkında olmak durumunda kaldığımız okuma becerisi için alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır:

Dört temel dil becerilerinden olan okuma Türkçe Sözlük'te bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011: 1793). TDK'nin yaptığı okuma tanımlaması okumayı harfleri çözümleme şeklindedir.

Göğüş (1968: 15) “okumayı yazıyı görme, anlamını kavrama ve kelimeleri seslendirme ” olarak tanımlamaktadır. Öz (2001: 193) “ gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” şeklinde tanımlayarak okumanın kelime şekillerini kavrama ve seslendirme olduğunu belirtmiştir.

Güneş (2007: 117) okumayı fiziksel ve zihinsel unsurların işbirliği içinde olduğu karmaşık bir süreç olarak açıklamıştır. Güneş (2014: 128) okuma için yaptığı bir başka tanım ise bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olduğunu belirtmiştir.

“Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir ” (Sever, 2000: 11). Akyol (2014: 33) okumanın iletişim yönünü ele alan bir tanımlama yapmıştır :“ Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.”

Okumanın işlevsel yönü yani hayatta kullanımını merkeze alan PISA okuma becerileri sınavında yer alan sorular ise bireyin okuduğunu kullanması fikir yürütmesi ve farklı durumlarda gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar kullanabilme yeterliliğini ölçmektedir (MEB, 2016a: 22).

2.1.2. Okumanın Boyutları

Okuma ile ilgili tanımlar okumanın çeşitli yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde okumanın fiziksel, zihinsel ve iletişim boyutunun olduğu görülecektir. Bu durum okumanın karmaşık beceri olduğunu göstermektedir.

Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz – ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır (Güneş, 2000: 53).

Okumanın fiziksel boyutu göz ile zihinsel unsurları ise beyin ile ilişkilidir. Okumanın zihinsel unsurları: görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı ve okuma merkezidir (Ünalın, 2001: 92).

Okumanın iletişim boyutu ise yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen görüş alışverişi okuma ile elde ettiği fikirler olaylara anlam ve değer vermesiyle kurduğu ilişkiler olarak ifade edilebilir.

2.1.3. Okumanın Amaçları

Zihinsel, fiziksel ve iletişimsel boyutu olan okuma eylemi bir amaç doğrultusunda gerçekleşir. Akçamete'ye (1990, 436) göre okumada amaç okunanı anlamaktır. Birey okuma becerisini kullanmaya bir amaç doğrultusunda güdülenir. Bu amaç bireyi okumaya ve okuduğunu anlamlandırmaya yiten güçtür. Bu doğrultuda araştırmacılar bireyi okumaya yönelten amaçları belirlemeye çalışmışlardır. Rivers ve Temperly'e (Akt: Razi, 2008) göre birey bir konu hakkında bilgilenmek merakını gidermek, eğlenmek ve iletişim kurmak gibi nedenler okuma becerisini kullanır.

Rivers ve Temperly'in belirlediği bireyi okumaya yönelten nedenleri incelediğimizde günlük hayatı kapsayan daha genel amaçlar şeklinde olduğunu görülebilir. Okuma amaçları olarak daha çok eğitim, öğretim yönünü alan Grabe ve Stoller'e (Akt: Razi, 2008) göre bireyin okuma yapmasının amacı: anlamak, bilgi edinmek, bilgilerin analiz sentezini yapmak ve yazı yazmaktır

Çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımını esas alan Türkçe dersi öğretimi programı ile öğrencinin etkin bir duruma getirilmesi ve okumanın amaçlarının da buna paralel olarak düzenlenmesi gerektiğini belirten Korkmaz'a (2008: 73) göre okumanın amaçları:

1. Doğru ve hızlı anlama
2. Zamanı verimli bir şekilde kullanma.
3. Kelime hazinesini zenginleştirme
4. Bilgi ve dil becerisi kazandırma
5. Okuduğu metinden anlam çıkarma, eseri yorumlayabilme ve eleştirebilme düşünme yeteneğini geliştirme
6. Millet vatan ve dil sevgisi edinme iyi ahlaklı olma
7. Üst düzey zihinsel becerileri kazanabilmek ve kullanabilmek

2.1.4. Okuma Türleri

Bireyin okuma türünü kullanması okumanın amacına, okunan metnin türüne, göre değişmektedir. Genelde okuma yöntemi denildiğinde sesli veya sessiz okuma akla gelmektedir. Ancak okuma yöntemi olarak sesli ve sessiz okumayla sınırlı değildir. Ülper (2010, 7) okuma türlerini dört ana kategori ve şu alt başlıklara ayırmıştır:

- **Metin türü temelli okuma türleri**

- Yazınsal metinleri okuma
- Bilgilendirici metinler okuma

- **İşitsel okuma türleri**

- Sesli okuma
- Sessiz okuma

- **Kişisel okuma türleri**

- Akademik okuma
- İş ilişkili okuma
- Bireysel yeğleme türü okuma

- **İçeriksel okuma türleri**

- Gözden geçirerek okuma
- Tarayarak okuma
- Yoğun okuma
- Yaygın okuma

Ülper'in yaptığı sınıflandırma okumayı daha genel bir çerçevede ele almaktadır. 2018 Türkçe Öğretimi Programında okuma kazanımları arasında yer alan ‘Okuma

stratejilerini uygular.’’ kazanımı 1 ve 2. sınıflar için iki okuma yöntemi sesli ve sessiz okuma yöntemlerini 3. sınıftan itibaren bunlara ek olarak tahmin ederek okuma yöntemi eklenmiştir. İlkokul 4. sınıfta ise bu yöntemlere soru sorarak okuma yöntemi eklenmiştir. Ortaokula başlamadan önce 4 okuma yöntemi uygulayabilmesi öğrencilerden beklenen kazanımdır. Ortaokul düzeyinde ise 5 ve 6 sınıf bir grup, 7 ve 8 sınıf bir grup olarak belirlenip öğrencilerden edinmeleri beklenen kazanımlar programda sınıflara göre dağıtılmıştır. (MEB, 2018)

2018 Türkçe öğretimi programında okuma türlerinin uygulanışı ile ilgili bilgi verilmemiştir. Bu okuma türlerinin uygulanışı ile ilgili 2006 Türkçe öğretimi programında okuma becerisi alanında öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanışı ve amaçlarına yer verilmiştir.

Her metne aynı okuma yöntemiyle yaklaşmak yerine stratejik davranıp uygun yöntemle yaklaşmak okumadan elde edilecek verimi yükseltecektir. Stratejik davranabilmek ise okuma yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmakla gerçekleşebilir. Bu doğrultuda 2006 Türkçe öğretimi programında yer alan okuma türlerini incelemek gerekir.

2.1.4.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma okuyucunun en sık kullandığı okumadır yöntemidir. Güneş’e (2007, 156) göre bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve dudak okuma sürecinden çıkarılmaktadır.

Göğüş’e (1968: 16) göre sesli okumada kavranan kelimelerin söylenmesi için vakit harcanır; sessiz okumada kavrayışlar birbirinin arkasından hızla gelir; bundan dolayı sessiz okuma daha hızlı olur. Sessiz okuma yöntemi okul hayatının dışında gündelik hayatta her yerde ve her zaman uyguladığımız okuma yöntemidir. Ancak okul hayatında edinilen sessiz okuma yönteminin amacına ulaşabilmesi etkili bir şekilde kullanılabilmesi ile mümkün olabilir. Sessiz okumanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için Aytaş’a (2005: 467) göre sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin mırıldanmaları, dudak, gövde, baş hareketleri yapmaları yazıyı parmakla ya da kalemle takip etmeleri engellenmelidir.

Aytaş’ın (2005) üzerinde durduğu sessiz okuma kusurlarını gidermede öncelikle öğretmenlere ve daha sonra öğrencinin yakın çevresine büyük iş düşmektedir. Öğretmen derste gördüğü sessiz okuma kusurlarını öğrencileri incitmeden örnek okumalar ve hatalı

okumalar yapıp öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğretmen, velileri sessiz okuma kusurları hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Velilerin de öğrenciler okuma yaptığında görülen sessiz okuma kusurlarına dikkat etmesi önemlidir.

2006 Türkçe dersi öğretimi programında sessiz okumanın amacı öğrencinin akıcı ve hızlı bir şekilde okuma becerisini kullanması olarak belirlenmiştir. Ayrıca programda sessiz okumanın bireyselliği üzerinde durularak anlamaya dayalı olduğu sesli okumanın ise dışa dönüklüğü olduğu belirtilmiştir. Sessiz okuma yönteminin uygulanmasında ise salt okuma yaptırmak yerine sessiz okuma yönteminin uygulanması sonrası öğrencilere sorular sorulmasının gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2006: 66).

2.1.4.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, yazıyı görme kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten bulma seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş: 2007, 153). Sesli okuma okuyucunun kelimeleri telaffuzuna vurgu ve tonlamasına dayanır. Okuma dışında telaffuz, vurgu ve tonlama kavramlarının birleşimiyle gerçekleşen sesli okuma, sessiz okumaya göre öğrencinin daha dikkatli davranması gereken okuma türüdür. Göğüş'ün (1968: 16) belirttiği gibi iyi bir sesli okuma için çocuk, kelimeleri doğru ve kültür ağzına uygun bir şekilde söylemeye alışmış olmalıdır. İyi bir okuyuş anlama ile birlikte yürür. Bunun şartı da okunacak yazıların öğrenci seviyesinde seçilmiş olmasıdır

Güneş 'e (2007) göre sesli okumanın yararları şu şekildedir:

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir.

Ayrıca sesli okumanın bunların dışında yararları da vardır:

- Öğretmenin öğrencinin okuma seviyesini belirleyebilmesine yardımcı olur.

- Sesli okuma yöntemini kullandığı zaman takdir edilen öğrenci kendine güven duyar, okuma zevki gelişir.

Okuma türleri içinde en çok ön plana çıkan sesli okumanın 2006 Türkçe öğretimi programında amaç ve uygulamasıyla şu bilgilere yer verilmiştir: Sesli okumada amaç öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz etme becerisini kazandırmak olarak belirlenmiştir. Sesli okumanın hem okuyucu hem de dinleyici üzerinde etkili olduğu sesli okumanın öğrencilere okuma zevki ve ilgisi kazandırdığı aktarılmıştır. Sesli okuma yönteminin uygulanması ise ilk okumayı öğretmenin yaparak öğrencilere örnek olması ardından öğrencilerin okuma yapması şeklindedir. Sesli okumanın en önemli şartı ise konuşur gibi okumanın gerçekleşmesi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006: 66).

2.1.4.3. Göz Atarak Okuma

Hızlı hareket edebilmek, zaman ve enerjiden tasarruf sağlayan okuma türü olan göz atarak okumayı göz atmak deyiminden yararlanarak tanımlamak gerekmektedir. Parlatur (2010,405) göz atmak deyimini şöyle bir bakmak, kabaca incelemek şeklinde açıklamıştır. Günlük yaşamda önceden özellikle gazete başlıklarını hızlı bir gözden geçirip daha ilgimizi çeken habere odaklanmamızı sağlayan göz atarak okuma türünü bugün internette sınırsız bilgi kaynağından en hızlı şekilde yararlanabilmek için kullanıyoruz.

Göz atarak okuma türünü kullanabilmek için ön bilgi gereklidir. Bu noktaya dikkat çeken Karaoğulları'na (2016, 33) göre bu okuma türü metin hakkında şekil ve anlam yönünden bir fikir vermesi bakımından önemlidir.

Göz atarak okuma daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için 2006 Türkçe öğretimi programını incelemek yerinde olacaktır. Programda bu okuma türünün uygulama amacı bir okuma parçasının ana hatlarını kullanarak kavranması olarak belirlenmiştir. Uygulanması ise metnin başlığı, uzunluğu biçimine bakılarak hızlı bir şekilde metin gözden geçirilir. Ardından metnin ana fikrinin ne olabileceği üzerine öğrencilerin tartışmasının yapılması şeklindedir (MEB, 2006: 66).

2.1.4.4. Özetleyerek Okuma

Okunan bir metni ayrıntılarla boğulmadan genel hatlarıyla yeniden oluşturmaya özetleme denilebilir. Özet, metni temsil etme gücüne sahip yapıda olmalı yani metni anlamaya yönelik sorulabilecek bilgileri barındırmalıdır.

Türkçe dersi öğretimi programında özetleyerek okumanın amacı bir konunun genel çerçevesini kavramak olarak belirlenmiştir. Okuma yönteminin uygulanması ise metnin özetinin yapılabilmesini sağlayacak soruların yazılması ve metnin bir bölümünün okunması ardından öğrencilerin özetlerini oluşturması, metnin diğer bölümlerinin de aynı şekilde okunup özetlenmesi, en sonunda tek bir paragrafta metnin özetlenmesi şeklindedir (MEB, 2006: 67).

2.1.4.5. Not Alarak Okuma

Birey okuma becerisini kullanırken edindiği bilgileri saklama gereksinimi duyar. Palavuzlar'a (2009: 28) göre not alarak okuma, etkili bir okuma yöntemidir. Çünkü okuma sırasında öğrencinin etkin katılımını sağlayarak öğrencinin üzerinde durulan bilgiyi edinmesini ve hatırlamasını sağlar. Ayrıca öğrenci not aldığı için ders sonrası unutmaya düzeyi de azalır.

Türkçe dersi öğretimi programında not alarak okumanın amacı öğrencilerin okuma aşamasına aktif katılımını sağlamak, okuma esnasında edindikleri bilgileri ise unutmalarını azaltmak olarak belirlenmiştir. Not alarak okuma yönteminin uygulanması ise öğretmen rehberliğinde okunacak metinle ilgili tür ve konu bilgisi verilmesi ardından öğrencilerin notlar almaları istenmesi daha sonra alınan notlar değerlendirilmesi şeklindedir (MEB, 2006: 67).

2.1.4.6. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, okunan metnin kavranmasını sağlayacak yerlerin altına çizilmesiyle gerçekleşir. Altı çizilen kavramlarla yeni bir metin oluşturulur. Bu şekilde sonraki okumalarda daha hızlı hareket edilerek bütün metni tekrar okumak zorunda kalmanın önüne geçilmiş olur.

Türkçe dersi öğretimi programında işaretleyerek okuma yönteminin amacı metni anlamlandırmaya yarayacak anahtar sözcüklerin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Yöntemin uygulanması ise öğrenciler önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretlemesi daha sonra işaretledikleri yerleri kullanarak kendi cümleleriyle anlamlı bir metin üretmesi şeklindedir (MEB, 2006: 67).

2.1.4.7. Tahmin Ederek Okuma

Öğrencinin okuma öncesinde veya okuma sırasında metinle ilgili tahminlerde bulunarak yaptığı okuma türüdür. Tahmin ederek okumada öğrenci metinle ilgili fikir belirttiğinden metni okuma motivasyonu daha yüksek olacaktır.

Türkçe dersi öğretimi programında tahmin ederek okuma yönteminin amacı öğrencide okuma metnine meraklandırmak böylece öğrenci sürece aktif bir katılım göstermesini gerçekleştirmek şeklinde belirlenmiştir. Yöntemin uygulanması ise bir metnin görsel unsurlarına bakarak metin hakkında tahminde bulunma, metnin bir bölümü okunup devamını tahmin etme şeklindedir (MEB, 2006: 67-68).

2.1.4.8. Soru Sorarak Okuma

Öğrencinin okuma amacına ulaşabilmesi ve anlamlandırmayı gerçekleştirebilmesi için okumada aktif olması gerekmektedir. Öğretmenin veya öğrencilerin birbirlerine okunan metinle ilgili sorular sorması şeklinde yapılan okumaya soru sorarak okuma denir. Bu okuma türü öğrencinin okuma sürecine aktif katılımını sağlar.

Türkçe dersi öğretimi programında soru sorarak okuma yönteminin amacı öğrencilerin okuma metni üzerine düşünmeye yönlendirmek olarak belirlenmiştir. Yöntemin uygulanması ise öğrenciler okumaya başlamadan metinle ilgili unsurları dikkate alarak sorular yazarlar daha sonra metin okudukça cevabı çıkan soruları silinmesi şeklindedir. Diğer bir uygulama ise öğrenci gruplarının birbirine sorular sorması ve cevap aranması şeklindedir (MEB, 2006: 68).

2.1.4.9. Söz Korosu

Öğrencilerin okunacak metni grup halinde sesli bir şekilde yaptığı okuma türüdür. Bu okuma türü öğrencinin sınıfla birlikte hareket etmesini işbirliği içinde olmasını sağlar. Nas'a (2003: 247) göre söz korusu, çocukların konuşma güçlerini artırmaya, seslerini eğitmeye sözcükleri söyleyişlerini düzeltmeye katkıda bulunur.

Türkçe dersi öğretimi programında söz korusu okuma yönteminin amacı öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilme becerilerini geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Yöntemin uygulanması ise tüm sınıfın metni okuması, metnin bölümlere ayırarak okuma, öğrenci gruplarının karşılıklı okuması şeklindedir (MEB, 2006: 68).

2.1.4.10. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu yönteminde metinler üzerinde değişiklik yapılarak karşılıklı konuşmalar içeren bir tiyatro metnine dönüştürme ve dönüştürülen metnin öğrenciler tarafından paylaşılıp okunması şeklindedir. Bu okuma türü öğrencide okumadan estetik bir tat almasını, öz güven duygusu geliştirmesini sağlar. Ayrıca diyalogların kullanılması öğrencinin konuşma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkiler.

Türkçe dersi öğretimi programında okuma tiyatrosu yönteminin amacı öğrencilerin okuma metnindeki kişi ve varlık kadrosunun özelliklerini kavramalarını sağlamak olarak belirlenmiştir. Uygulanması ise metnin karşılıklı konuşmalardan oluşan bir şekle dönüştürülmesiyle başlar. İçeriğiyle ilgili değişiklik olmadan diyaloglardan oluşturulan bu metin tiyatro metni özelliği gösterir. Metnin bölümleri öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin okurken metnin duygusunu yansıtmaya çalışması şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini kavramaları açısından önemlidir (MEB, 2006: 68).

2.1.4.11. Ezberleme

Ezberleme, okunan bir sözcüğün, cümlenin, bir metnin veya hafız yetiştirilmede olduğu gibi hafızaya kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılması eylemidir (Şahin, 2011: 40).

Ezberleme yönteminin uygulanmasında öncelikle öğrencinin seveceği kısa yazılar kullanılmalıdır. Ayrıca ezberlenecek metnin içinde öğrencinin söylerken zorlanacağı, anlamını bilmediği kelimelerin olmaması gereklidir. Aksi durumda ezber yöntemi öğrenci için ceza niteliği taşıyacaktır. Öğrencinin ezberlediği metni belirli gün ve haftalar kapsamında düzenlenecek etkinliklerde, şiir gecelerinde sunması sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır.

Türkçe dersi öğretimi programında ezberleme yönteminin amacını öğrencilerin zihinlerini güçlendirmek ve Türkçeyi etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmak olarak belirlenmiştir. Yöntemin uygulanması ise öğrenci özelliklerini dikkate alarak

metinler belirlenmesi ve öğrencilerin ezberledikleri metni bir etkinlikte sunması şeklindedir (MEB, 2006: 68-69).

2.1.4.12. Metinlerle ilişkilendirme

Metinlerarası kavramı metinler arasındaki karşılıklı ilişkidir. Metinlerarasılık, bir metnin diğer bir metinle olan ilişkisi/bağıntısıdır. Temelinde yatan düşünce her metnin başka metinlerin dönüşüme uğramış bir biçimi olduğudur (Ekiz, 2002: 12). Karatay'a (2010a, 159) göre metinlerarasılık, okuma sürecinde bir metni okurken başka bir metne yönelik çağrışımsal bir canlanmanın zihinde belirmesidir. Bu canlanma öğrenci bir metni okurken daha önce okuduğu metinle arasındaki benzerlikleri tespit etmesi şeklinde olur.

Metinlerle ilişkilendirme yönteminin amacı Türkçe dersi öğretimi programında öğrencinin okuduğu metinler arasındaki bağlantıları düşündürmek olarak belirlenmiştir. Yöntemin uygulaması ise öğretmen öğrencilere okuduğu metinle daha önce okudukları bir metin arasında bağlantılar olup olmadığını düşündürmeye yönelik sorular sorması şeklindedir (MEB, 2006: 69).

2.1.4.13. Eleştirel Okuma

Okuduğunu yorumlayabilme ve eleştirebilme ise eleştirel okuma ile gerçekleşebilir. Ünalın'a (2001: 94) göre okumada amaç okunulanı anlamaktır. Anlamak ise belirli bir değerlendirmeden geçmelidir. Birey okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirel okuma üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı, metnin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirildiği ve okuyucu tarafından yeniden yapılandırıldığı bir okumadır (Emiroğlu, 2014: 71).

Eleştirel okuma okuduklarını sorgulayarak çelişkileri bilgi yanlışlarını tespit etme olaylar ve fikirler arasındaki nedensellik ilişkisini değerlendirmeye yönelik yapılan okuma olarak tanımlanabilir. Eleştirel okuma, okumanın sadece anlamlandırma ile sınırlı kalmadığı bireyin okuduğu metin üzerinde düşünüp, sorular sorarak, yorum ve değerlendirmeler yaparak bilginin doğruluğunu düşüncenin tutarlılığını sınavdığı okuma türüdür. Bu okuma türü özellikle günümüzde çok önem kazanmıştır. Çünkü bir yandan bilgi kaynaklarının çoğalması diğer yandan ise doğru bilginin azalması eleştirel okuma yöntemini kullanmayı elzem hale getirmiştir.

Eleştirel okuma türü Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin okudukları bir metin üzerinde düşünmelerini sağlamak ve nesnel bir şekilde değerlendirme yapmalarını yapabilmeleri amaçlanmıştır. Yöntemin uygulanması ise öğrenciler metni okurken katılıp katılmadıkları bölümleri belirleyip bu bölümler üzerine düşünmesi ve düşünme süreci sonucunda anlamlandırmayı gerçekleştirmesi şeklindedir (MEB, 2006: 67).

2.2. Okuma Stratejileri

Okuma becerisi bireyin okuduğunu anlamlandırması üzerine kuruludur. Anlamlandırmanın gerçekleşmesi okumanın amacına ulaştığını gösterir. Karmaşık bir süreç olan okuma edimi bilinçli yapılan eylemler sonucunda anlamlandırmayı sağlar. Yapılacak bilinçli eylemler okumanın belirli stratejiye dayalı olmasını ortaya koymuştur. Okuma stratejileri, okuyucunun okuma sürecinde bir metni anlamlandırabilmek için olarak başvurduğu çözüm yollarıdır (Ülper, 2010: 80). Cohen'e göre birey okuma stratejilerini karşılaştığı sorunları çözebilmek için kendi iradesiyle seçip kullanır. (akt. Topuzkanamış, 2009: 20).

Okuma stratejileri, okuyucunun anlamlandırmayı gerçekleştirebilmesi için okuyacağı metni dikkate alıp kendini okuma sürecine ayarlamasını sağlayan eylemler olarak tanımlayabiliriz. Şahin'e (2011, 2) göre oluşturulan yazın türünün özelliğine göre birey farklı okuma becerileri geliştirir. Etkili okumada bir şiir düz yazıdan bir makale masaldan farklı okuma stratejileri kullanılarak okunur.

Okuma stratejilerinin kullanımını okuma sürecine göre Güneş (2007,144) öğrenci okuma öncesi planlama yapar, okuma sırasında planladıklarını uygular, okumasını yönetir, okuma sonrası ise okuduklarını değerlendirir şeklinde belirtmiştir.

Ülper (2010, 81) ise okuma stratejilerini bir futbol maçına benzetmektedir. Okuma öncesi stratejileri maç öncesi yapılan antrenmanlar, taktiksel işlemler ve ısınma hareketleri olarak düşünmektedir.

Okuma sürecinin sonucu olan anlamlandırmayı verimli bir şekilde elde etmek isteyen okuyucuların, okuma stratejileri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Ay, 2008: 9). Öğrencinin stratejilerden yararlanabilmesi için stratejileri toplu halde sıralamak yerine sınıflamak uygun stratejinin seçimini kolaylaştıracaktır.

Okuma stratejileri araştırmacılar tarafından okuma sürecinde üç aşama olarak sınıflandırılmıştır (Akyol, 2014; Demirel, 2000; Güneş, 2007;Güngör, 2005; Karatay, 2007; Razi, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Ülper, 2010).

- Okuma Öncesi Stratejiler
- Okuma Sırası Stratejiler
- Okuma Sonrası Stratejiler

2.2.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejileri metni okumaya başlamadan metnin türü, metnin başlığı, vurgulan ifadeleri ve görsellerinden yola çıkarak okuduğunu anlamaya hazır hale getiren stratejilerdir.

Okuma öncesi aşamada öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı, konusu ile ilgili hususları tahminle belirlemeye çalışır. Hatta tahminler yapmaya, metnin konusu, yapısı, metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında hipotezler oluşturmaya başlar (Güneş, 2007: 144).

Okuma öncesi stratejileri Ülper (2010: 82 - 83) şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma amacını belirleyip okuma yöntemi ve hızını planlama
- Metninde verilen görsel unsurlardan yararlanarak tahminlerde bulunma,
- Metnin başlıklarına farklı tipte yazılan yazılarını inceleme

Akyol'a (2011, 35) göre etkili okumanın gerçekteşebilmesi için okuma öncesi yapılabilecek stratejiler şunlardır:

- Okuma metnini başlık alt başlık, farklı tip yazı, içindekiler ve sonuç bölümlerini inceleme
- Metni niçin okuyacağını belirleme
- Ön bilgileri kullanma

- Metin ile tahminlerde bulunma

2.2.2. Okuma Sırası Stratejileri

Okuma sırası stratejileri bireyin okuma öncesi oluşturduğu ön bilgilerden faydalanarak okuma eylemini gerçekleştirirken kullandığı stratejilerdir. Ülper'e (2010: 86) göre okuma sırası stratejilerini okuyucunun kullanabilmesi için öncelikle okuma öncesinde yer alan stratejileri uygulaması gerekmektedir.

Okuma aşamasında öğrenci, metni okur ve anlama amacına göre anlamasını yönetmesini sağlayacak çeşitli teknikleri uygular. Böylece, okuma öncesi belirlediği hipotezlerini doğrular, sunulan bilgileri alır, işler ve onları ön bilgileriyle karşılaştırır, düzenler, bu bilgilerden hareket ederek başka hipotezlere götürecek yeni sorular sorar (Güneş, 2007: 144).

Razı'ya (2008: 39) göre okuma öncesi aktivitelerin amacı okuyucuları metne hazırlamaktır. Okuma sırası aktiviteleri ise okuyuculara okuma sırasında karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olmaya çalışır.

Okuma sırası (anı) stratejilerini Ülper (2010: 86 - 87) şu şekilde belirlemiştir:

- Metni okurken başlık, alt başlıktan yararlanarak, metnin ana fikrini belirlemek
- Metindeki önemli bilgileri belirlemek, altını çizmek, not almak
- Önemli bilgiyi tespit etmek için metin üzerinde ileri geri okumalar yapmak,
- Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma

Akyol'a (2011: 35) göre okuma sırasında uygulanacak stratejiler akıcı okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejiler kullanmadır. Akıcı okuma stratejisi metni uygun anlaşılır bir hızla okumaktır. Anlamayı kontrol etme stratejisi ise okuduğu metnin anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Yardımcı stratejileri ise anlamını bilmediği kelime ve bölüm üzerinde durmamak, anlamadığı bölümü tekrar okuma, anlayabilmek için yardım talebinde bulunmaktır.

2.2.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler okuma sürecinin son aşamasında yer alan stratejilerdir. Bu stratejiler değerlendirme ve okumanın tamamlanması ardından anlamlandırılan bilgiyi yapılandırmaya yönelik stratejilerdir.

Okuma sonrası aşamada öğrenci ne anladıklarını kontrol eder. Ne yaptığını, nasıl yaptığını, nasıl yaptığını karşılaştığı güçlükleri, dil ve genel içerik düzeyinde öğrendiklerini gözden geçirir. Bu aşamada yeni bilgilerini inceler, değerlendirir ve bunları yeniden düzenler. Bu bilgilerini okuma süreçleriyle uyumlu hale getirir, diğer öğrenmelerinde kullanmak üzere yeniden düzenler (Güneş, 2007: 244).

Topuzkanamış'a (2009: 31) göre ise okuma sonrası süreç, yapılan okuma işlemin değerlendirildiği bölümdür. Bu aşamada okumanın amacına ulaşılma durumu ne düzeydedir, metinde anlaşılmayan bölümler var mı, metinle ilgili tahminlerin ne derece doğru çıkmıştır sorularına yanıt vermeye çalışır.

Okuma sonrası stratejilerini Ülper (2010: 92) şu şekilde belirlemiştir:

- Okuma süreci başlamadan oluşan beklentileri inceleme.
- Özet ve bir sonuç oluşturma.
- Okunanları arkadaşlarıyla tartışma,
- Metni eleştirel bir gözle inceleyip metinle ilgili tespitler yapmak
- Metne yönelik soruları cevaplama

Akyol'a (2011: 35) göre okuma sonrası stratejiler ise okunan metni özetleme ve değerlendirmedir.

Okuma stratejilerinin temel amacı okunan metni en yüksek düzeyde anlamlandırmadır. Anlamlandırma amacı ve bu amacı gerçekleştirebilmek için kullanılan stratejileri seçme kullanma işlemi okumanın bilişsel yönüyle ilgilidir. Etkin strateji kullanımı üstbilişsel kavramlarla ilişkilidir. Bu durum üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığın önemini ortaya çıkarmaktadır.

2.3. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı alanyazında araştırmacılar tarafından farklı adlarla ifade edilmiştir. Biliş ötesi, yürütücü biliş, düşünmeyi düşünme ve meta-biliş gibi kavramlar bunlardan en çok kullanılanlarıdır. Üstbiliş kavramını alanyazında ilk defa kullanan kişi olarak görülen John Flavell, üstbilişi şu şekilde tanımlamaktadır: Bireyin kendi özelliklerine, yapması gereken bilişsel işlemlere ve bu işlemlerde kullanacağı stratejilere ilişkin bilginin yanı sıra bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve düzenlemesini kontrol eden yeti (Flavell, 1999'dan Akt. Aydemir, 2014: 9).

Yürütücü biliş, genel olarak bireyin biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2005: 336). Açık göz ise biliş ötesi için kişinin kendini bilmesi, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin nasıl işlediği hakkındaki bilgi ile ilgilidir şeklinde tanımlamıştır (2000: 56).

Üstbiliş (metacognition), en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Özsoy, 2008: 713). Akın'a (2006: 42) göre üstbiliş bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir. Karakelle ve Savaş (2010: 46) üstbilişi (metacognition), genel olarak düşünme hakkında düşünme faaliyetine veya biliş hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlar.

Üstbiliş ile öğrenme arasındaki ilişki dikkate alan Doğan (2013: 14) üstbiliş kavramını; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir diye belirtmiştir. Aynı şekilde üstbiliş öğrenme ilişkisine dikkat çeken Harmankaya'ya (2016: 40) göre üstbiliş bireyin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması ve bilinçli bir şekilde bu süreci değerlendirmesi, planlaması, izlemesi ve düzenlemesidir.

Baltaş'a (2004) göre kavram olarak üstbiliş düşünmeyi düşündürmektir. Bu düşünme bilgi üzerine yapılır. Birey bilgisinin muhasebesini yapar. Muhasebe sonucunda kendi öğrenme sürecini düzenlemeye ve yönetmeye yönelik eylemlerde bulunur.

2.3.1. Üstbilişsel Bilgi

Kişinin düşünme süreci üzerine yaptığı düşünce sonucunda elde ettiği bilgiye üstbilişsel bilgi diyebiliriz. Birey düşünme sürecindeki üstbilişsel bilgiye erişebilmesi için Senemoğlu'na (2005: 336) göre bireyin kendi kendine amaç ve hedef belirlemeye, önceki öğrenmelerini gözden geçirmeye, zaman planlaması yapmaya, yaptığı hataları incelemeye ve elde ettiği ürünü değerlendirmeye yönelik sorular sorması gerekmektedir.

2.3.2. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalığı bireyin üstbilişsel bilgisini nasıl, ne oranda, ne zaman kullanması gerektiği noktasında sahip olduğu farkındalık şeklinde tanımlayabiliriz. Üstbilişsel farkındalık bireyin yaptığı ve yapmayı planladığı eylemi niçin seçtiğini bilmesi karşılaşılabilecek sonuçları bilmesidir.

Karatay'a göre bilişsel farkındalık öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen problemlerin çözümü için tecrübelerinden yararlanarak uygun çözüm yolunu seçip uygulayabilme yeteneğidir (2014: 227).

Bilişsel farkındalığın işlevi üzerinde duran Saban İflazoğlu ve Saban'a (2008: 5) göre bilişsel farkındalık insanın karşılaştığı bir problemi tanımlayabilmesi ve çözüm için yapması gerekenleri bilmesidir.

2.3.3. Okuma ve üstbilişsel farkındalık

Birey okumadan fayda elde etmelidir. Bireyin okumadan elde edeceği fayda anlamlandırmadır. Anlamlandırmanın yüksek düzeyde olması için okuyucunun stratejik hareket etmesi, okuma sürecine yönelik uygulaması gereken etkinliklere yönelik bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda ancak sadece bilgiye sahip olmak yetmez bilgiyi aktif bir şekilde eyleme dökmek yani stratejileri bilgisine sahip olmak anlamlandırma için tek başına yeterli değildir, önemli olan anlamlandırmayı gerçekleştirebilmek için stratejileri uygulayabilmektir (Öztürk, 2012: 294).

Bireyin okumayı ve okuma sürecinde yapması gereken davranışları bilmesi anlamlandırma için yeterli değildir. Çünkü bildiklerini uygulaması gerekmektedir. Yani okuma, okuma stratejileri ve üstbilişsel farkındalık eş güdüm içinde olmalıdır. Bu eş

güdümün sağlanabilmesi için bireyin okuma sürecinde her aşamasında uygun strateji kullanması ve okuma sürecinin tamamladıktan sonra kullandığı stratejiler üzerinde değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir. Bireyin yapacağı değerlendirme farkındalık kazanmasını sağlayacaktır bu şekilde okuduğunu anlama düzeyi yükselecektir. Okuma süreciyle ilgili yapılacak değerlendirme ise üstbilişi kullanılarak gerçekleşir. Üstbilişsel farkındalık yerine bilişsel farkındalık kavramını kullanan Karatay'a (2009: 61) göre bilişsel farkındalığa sahip olan okurlar okuma sürecinde hangi aşamada hangi stratejiyi uygulayacağını bilir ve stratejileri değerlendirmeye tutar.

Bireyin uyguladığı okuma stratejilerini değerlendirebilmesi ise üstbilişsel farkındalık kullanmasını gerektirmektedir. Çöğmen ve Saracaloğlu'na (2010: 92) göre öğrencinin okuduğunu anlayabilmek için yaptığı davranışlar üstbilişsel farkındalığının belirtisi olabilir.

Okuma stratejileri ile üstbilişsel farkındalığın eş güdüm içinde kullanılması okuma verimliliğini etkilemektedir. Gelen (2003) okuyucuları bilişsel farkındalıklarına göre zayıf ve güçlü olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada söz konusu okuyucuların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

Zayıf bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma boyunca; kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden direkt okumaya geçtikleri, okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, bilmedikleri kelimeleri sözlüksüz bulamadıkları, metnin organize oluş şeklini tanımlayamadıkları, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları, bilgileri üst üste yığdıkları ve anlamadıklarının farkında olmadıkları belirlenmiştir. Buna karşın güçlü bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okumaya dikkatlerini verdikleri, metni önceden tahmin edebildikleri, anlamadaki eksikliğini belirledikleri ve bu eksikliğini giderici stratejiler kullandıkları, içeriği analiz edebildiği, önemli kelimeleri belirleyebildikleri, metnin yapısını çözerek okuduğunu daha iyi anladıkları, yeni ve eski bilgileri organize ettiği anlayıp - anlamadığını kontrol ettiği ve ne öğrendiğini bildiği belirlenmiştir (Gelen: 2003, 60).

Okumanın amacına ulaşabilmesi için bilinçli bir şekilde yapılması gereklidir. Bilinçli bir şekilde yapılacak okuma ise okuma stratejilerinin etkin bir şekilde kullanıldığı

okumadır. Okuma stratejisi bilmek ve kullanmak da tek başına yetmez bunun için bir farkındalık olmalıdır. Bilişsel farkındalığı olmayan okuma eylemi okuyucu için harfleri seslendirme, metin üzerinde göz hareketleri yapmaktan öteye gidemez bu da bir bakıma boşa kürek çekmek demektir. Bu bağlamda araştırmamızın temelini oluşturan üstbiliş ve okuma becerisi arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koç ve Arslan (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları” adlı çalışmada sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın evrenini Sivas ili Merkez ilçesinde 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 23.577 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 539’u kız, 520’si erkek toplam 1059 öğrenci olarak belirlenmiştir. Akademik öz yeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada örneklemini oluşturan öğrencilere Telef’in (2011) Türkçeye uyarladığı “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği’nin Akademik Öz Yeterlik Alt Ölçeği” ve Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıflarına göre 5, 6, 7. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkenine göre ise erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesinde eğitim gören toplam 738 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise adı geçen lisans programlarına devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden araştırma sırasında derslere aktif olarak devam eden 236 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklemini oluşturan öğrencilere birinci veri toplama aracı olarak Öztürk’ün (2012) Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak ise “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenlerini ise cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte türü oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda kızlar lehine ve üniversite dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kızların ve dördüncü sınıf

öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Diğer değişkenler bölüm ve fakülte değişkenleri açısından ölçek ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Seçkin Kapucu ve Öksüz (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelemiştir. Bunun için 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 448 öğrenciye Karakelle ve Saraç’ın (2007) Türkçeye uyarladığı “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulamışlar. Çalışmanın sonucunda biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Mert (2015) “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyete göre incelemiştir. Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 350 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin orta olduğu, sınıf değişkenine göre okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin en düşük oranı 4. sınıfa en yüksek farkındalık düzeyinin ise 1. sınıfa ait olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kana (2014) “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmayı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada yaş, cinsiyet, kitap okuma, Türkçe dersinde aldıkları not ortalaması, ailelerin okuma düzeyleri değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 5. ve 6. sınıf 350 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Öztürk’ün (2012) Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında cinsiyete göre kızlar lehine sınıf düzeyinde ise 6 sınıf öğrencileri lehine sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akın ve Çeçen (2014) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 273 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, son altı ay içinde okudukları kitap sayısı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak ise Öztürk’ün (2012) Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda edilen veriler ile cinsiyete göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, sınıf düzeyine göre ise yedinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca son altı ayda okunan kitap sayısının okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyine anlamlı bir şekilde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran (2013) “4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” adlı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının ve 4. sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilkokullarda öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bir devlet okulunun üç farklı şubesindeki 51’i kız; 38’i erkek toplam 89, 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları ancak hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejileri ise daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmemiştir. Ancak öğrencilerin devam ettiği şube değişkeninin, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu sınıf öğretmenleri, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarını doğrudan etkilemekte şeklinde yorumlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2013) “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmada İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini

İnönü Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma üniversite birinci sınıfta eğitim gören 281 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı Öztürk'ün (2012) Türkçeye uyarladığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İnönü Üniversitesi öğrencilerinin "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ölçtüğü boyutlara göre Okuma Stratejilerini Destekleme düzeyi ve Genel Okuma Stratejisi düzeyi orta, Problem Çözme Stratejisi düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilere farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu verisi elde edilmiştir.

Çeçen ve Alver (2011) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği)" adlı çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1,2,3,4. sınıfta öğrenim gören toplam 256 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye çevrilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu olan analitik stratejiler boyutu ve pragmatik stratejiler boyutunda ve tümü için sık sık kullanım düzeyinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, analitik stratejiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken pragmatik stratejiler boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçlarında ise analitik stratejiler boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark varken pragmatik stratejiler boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bağceci, Döş ve Sarıca (2011) "İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2009 yılında Osmaniye merkez ilköğretim okullarında 7.sınıfta okuyan ve SBS sınavına giren öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2008 - 2009 eğitim öğretim akademik yılında Osmaniye merkez Atatürk İlköğretim Okulunda 7. sınıfta

öğrenim gören toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında Akın, Abacı ve Çetin'in (2007) Türkçeye uyarladığı “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)” öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durumda üstbilişsel farkındalığın akademik başarının pozitif bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Baydık (2011) “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi” adlı çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamaları incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki üçüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın 96 okuma güçlüğü olan, 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ile 39 üçüncü sınıf öğretmeninden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin; okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma gibi stratejileri az kullandığı saptanmıştır.

Karatay (2010b) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları” adlı çalışmada öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek için cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı değişkenliklerine göre 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören 601 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, kızların lehine, anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karatay (2009) “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” adlı çalışmada öğrencilerin okuma sürecine yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik ölçme aracı

geliştirilmeyi amaçlamıştır. Ön uygulama ve uzman görüşü alınarak likert tipli ölçek geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde ölçek uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda okumayı planlama 9, düzenleme 14 ve değerlendirme 9 olmak üzere üç boyuttan oluşan toplam 32 maddelik bir ölçme ve değerlendirme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı 1338 kişiden elde edilen verilere göre: öğretim aşamasına göre ilköğretim, lise ve üniversite aşamalarındaki öğrencilerden ilköğretim aşamasındaki öğrencilerin bilişsel farkındalık açısından lise ve üniversitedeki öğrencilerine göre zayıf olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise bilişsel farkındalık düzeyinin ilköğretim lise ve üniversite aşamalarında kızların lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oluk ve Başöncül (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi” adlı çalışmada üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin Türkçe ve fen dersi başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalarını 8. sınıftaki 89 öğrenci üzerinde yapmıştır. Türkçe ve Fen-Teknoloji ders başarı puanları 4 ve 5 olan öğrencilerin Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullandıkları, öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejilerinin cinsiyete bağlı olmadığı, öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altındağ (2008) “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri” adlı çalışmada İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini kazanma düzeyini incelemiştir. Araştırmacı ölçme aracı olarak kendi geliştirdiği Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği’ni kullanarak 413 öğrenci üzerinde çalışmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini orta düzeyde olduğu, İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu cinsiyet değişkenine göre ise kız ve erkek öğrencilerin yürütücü biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Iwai (2016) “Stratejik Okuyucuları Teşvik Etmek: Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Anlamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada hizmet öncesi öğretmenlerin özellikle öğretmen eğitim programının 3 farklı bölümünde (başlangıç, orta ve son aşamada) bir okuyucu ve geleceğin öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik farkındalıklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 116 öğretmen adayı dahil edildiği bu çalışmada veriler Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik olarak buldukları aşama ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken bu envanterdeki alt puanların ortalamaları arasında önemli bir farklılık görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada başarılı okuyucular olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Denton, Wolters, York, Swanson, Kulesz ve Francis (2015) “Ergenlerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma: Okuma Yeterliliği, Sınıf düzeyi ve Cinsiyete İlişkin Farklılıklar” adlı çalışmada katılımcıların okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ile okuma yeterliliği, sınıf düzeyi, cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 7 sınıf ile 12 sınıf arasında eğitim gören 1134 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama yeterliliği yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliği düşük olan öğrencilere göre Değerlendirme / Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerin daha çok kullandığı, sınıf düzeyine göre ise sınıf seviyesi yüksek olan öğrencilerin Değerlendirme / Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerini sınıf seviyesi düşük olanlardan daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre ise kızların erkeklere göre tüm strateji türlerinin erkeklerden daha yüksek oranda kullanıldığı görülmüştür.

Central ve Carter (2009) “Öğrenci Karakterleri Arasındaki İlişki ve Gençlerin Okuma Stratejileri Kullanımına İlişkin Algıları” adlı çalışmada akademik okuma stratejilerini kullanma ile okuma başarısı, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın amacı öğrenenlerin karakterleri ile ergenlerin algılanan okuma okuma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmayı 6 sınıfta eğitim gören 550, 9 sınıfta eğitim gören 1570 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğrencilere Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) ve Grup Okuma

Değerlendirme ve Teşhis Edici Değerlendirme (Grade / Group Reading Assessment and Diagnostic Evaluation) uygulanmıştır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) verileri cinsiyet sınıf düzeyi ve okuma başarısı göre analiz edilmiştir. Öğrenciler GRADE 'de aldıkları puana göre okuma başarısı açısından şu 3 gruba ayrılmıştır: düşük seviye okuma başarısı, orta seviye okuma başarısı, yüksek seviye okuma başarısı. Bu üç okuma başarısı seviyesi de cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuç olarak belirli stratejik okuma davranışlarının okuma başarı seviyesiyle olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir metnin genel analizine katkı sağlayan ve okuma esnasında karşılaşılan problemleri çözmek amacıyla çoğunlukla içsel süreçleri içeren stratejiler daha başarılı okuyucular tarafından daha sıklıkla kullanılmaktadır. Kaynaklar ve referansları içeren destekleme stratejileri ise daha düşük seviye okuma başarısına sahip okuyucular tarafından tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kızların erkeklere göre tüm stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Andrew, Dermitzaki ve Paraskeva (2008) “Okuduğunu Anlamada Yüksek ve Düşük Performans Sergileyenlerin Stratejik Davranışları ve Bunların Okuduğunu Anlama Performansı ile İlişkisi” adlı çalışmada okuduğunu anlamada yüksek ve düşük başarı gösterenlerin gerçek stratejik davranışlarını ve ilgili performansla bağlantılarını araştırmıştır. Katılımcılar ilköğretim 3. Sınıfta eğitim gören okuduğunu anlamada yüksek başarı gösteren 20 öğrenci ile düşük başarı gösteren 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Metin okuma sırasında bilişsel, üstbilişsel ve motivasyon açısından katılımcıların davranışları yapılandırılmış gözlem formuyla 2 gözlemci tarafından gözlenmiştir. Her öğrencinin performansı video ile kayıt altına alınmıştır. Beklenildiği üzere MANOVA testinde bir metni anlamada performans ve stratejik davranışları kullanma açısından yüksek başarı gösteren öğrencilerle düşük başarı gösteren öğrenciler arasında istatistiksel olarak yüksek başarı gösteren öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisiyle öğrencilerinin stratejik davranışları arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile hesaplanmıştır. Öğrencinin gösterdiği tüm davranışların takibinde okuduğunu anlamada sergiledikleri performans ile önemli ölçüde ilgili olduğu görülmüştür. Üstbilişsel ve bilişsel yönlerin öğrencilerin performansı ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lahuerta Martínez (2008) “Özel Amaçlar için İngilizce” Dersi Alan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Analizi” adlı çalışmada Oviedo Üniversitesindeki özellikle kimya ve mühendislik bölümlerindeki İspanyol öğrencilerin okuma ve okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel bilgilerini ve eğer varsa kadın ve erkek

öğrencilerin akademik materyaller okurken bilinçli olarak kullandıkları okuma stratejileri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmadaki katılımcılar, ana dili İngilizce olmayan, Ovideo Üniversitesinden 157 tane İspanyol öğrencidir. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, “MARSİ” aracılığıyla değerlendirilmiştir. ANOVA testi sonuçları ve betimsel analizler sonucunda öğrencilerin en çok, “genel okuma” ile “problem çözme stratejileri”ni kullandığı; kızların erkeklere oranla daha sık okuma stratejileri kullandığı ve destekleyici okuma stratejilerini kullanmaya erkeklere oranla daha fazla meyilli oldukları görülmüştür.

Kolic-Vehovec ve Bajanski (2006) “Üstbilişsel Stratejiler ve Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama” adlı çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama faktörleri olarak anlama, izleme ve okuma stratejilerinin algılanan kullanım düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Hırvatistan’ın Rijeka kentinde belirlenen 3 ortaokuldaki 526 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere 750 kelimelik bir okuma metni ve 11 açık uçlu soru verildi. İki aşamada gerçekleştirilen veri toplama sürecinin ilk aşamasında Üst kavrama testi bir ders saatinde uygulanmıştır. İkinci aşamada ise Okuduğunu anlama boşluk doldurma ve stratejik okuma anketi uygulanmıştır Farklı sınıflardaki kızlar ve erkekler arasındaki metni anlama ve okuma stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin farklılıklar görülmüştür. Tüm bağımlı değişkenlerde kızlar erkekler göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Anlama izlemede önemli ilerlemeler 5. sınıftan sonra 6. ve 8. sınıflar arasında meydana gelmektedir. Tüm yaş gruplarında anlama izlemeye dair tüm ölçümlerin önemli ölçüde metni anlamayla ilgili olduğu bulunmuştur. Okuma stratejilerinin kullanımı sadece 8 sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu görülmüştür

Berkowitz ve Cicchelli (2004) tarafından yapılan “New York’ta Yüksek Başarı ve Beklenenden Daha Az Başarı Gösteren Öğrencilerin Okumada Üstbilişsel Stratejileri Kullanması” adlı çalışmada yüksek başarı ve beklenenden daha az başarı gösteren öğrenciler, üstbilişsel okuma stratejileri kullanmaları açısından kıyaslamıştır. Katılımcı öğrenciler, New York Eyaleti İngiliz Dil Sanatı Testi’nden alınan puanlarla belirlenmiştir. Çalışmada, uç katılımcıları belirlemek için tabakalı örneklem kullanılmıştır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, sesli düşünme protokolleri ve görüşmeler olmak üzere veriler üç kaynaktan toplanmıştır. Özellikle izlemede olmak üzere strateji kullanımı şunu göstermiştir ki yüksek başarı gösterenler daha homojen, düşük başarı gösterenler daha heterojen strateji kullanıcılarıdır. Yüksek başarı gösteren öğrenciler, düşük başarı gösterenlere göre strateji kullanımında göre daha yetenekliler. Okuma

Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin ve yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda, yüksek başarı gösterenlerin düşük başarı gösterenlere göre daha çeşitli ve daha sık okuma stratejileri kullandıkları görülmüştür. "İzleme" yüksek başarı gösterenlerle düşük başarı gösterenler arasındaki en büyük farkın olduğu stratejidir. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri alt ölçeklerinin sonuçlarına göre katılımcılar okuma stratejilerinin farkındalar ve kendilerini orta seviye strateji kullanıcıları olarak tanımlamaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesi için kullanılan istatistikî çözümlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının düzeyleri değerlendirilmeye çalışılmış, farkındalık düzeyinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ortaokul türü, seçmeli okuma becerileri dersi alma, öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma durumu ve öğrencinin kendine ait kitaplığı olma durumu gibi değişkenlere göre karşılaştırılarak incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Genel tarama modelleri değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modellerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011:232). İlişkisel tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak olan değişkenler ayrı ayrı ölçülür ve korelasyon ya da karşılaştırma yolu ile ilişkisel çözümlenmesi yapılır (Karasar, 2014:81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2017 - 2018 öğretim yılında, Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde, 5,6,7 ve 8. sınıftaki ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise 1064 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları

Okul Türü	Evren (N)	%	Örneklem (N)	%
Ortaokul	39983	86.58	854	80.26
İmam Hatip Ortaokulu	6195	13.42	210	19.74
Toplam	46178	100	1064	100

Tablo 1'deki verilere göre Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe belediye sınırları içerisinde devlet okullarında öğrenim gören 46178 ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencisinin 39983'ü (%86.58) ortaokullarda, 6195'i (%13.42) imam hatip ortaokulu öğrencisi araştırma evrenini oluşturmaktadır. Örnekleme ise 854 (%80.26) ortaokul, 210 (%19.74) imam hatip ortaokulu öğrencisi yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Evren (N)	%	Örneklem (N)	%
Kız	24537	53.13	562	52.82
Erkek	21641	46.87	502	47.18
Toplam	46178	100	1064	100

Tablo 2'deki verilere göre Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe belediye sınırları içerisinde devlet okullarında öğrenim gören 46178 ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencisinin 24537'si (%53.13) kız öğrenci, 21641'i (%46.87) erkek öğrenci araştırma evrenini oluşturmaktadır. Örnekleme ise 562 (%52.82) kız, 502 (%47.18) erkek öğrenci yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf	Evren (N)	%	Örneklem (N)	%
5. Sınıf	10720	23.22	249	23.40
6.Sınıf	14501	31.40	324	30.45
7.sınıf	10741	23.26	248	23,31
8. Sınıf	10216	22.12	243	22,84
Toplam	46178	100	1064	100

Tablo 3'teki verilere göre Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe belediye sınırları içerisinde devlet okullarında öğrenim gören 46178 ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencisi vardır. Bu öğrenciler 10720 (%23.22) 5. sınıf öğrencisi, 14501 (%31.40) 6. sınıf öğrencisi, 10741 (%23.26) 7. sınıf öğrencisi ve 10216 (%22.12) 8. Sınıf öğrencisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklemini ise 249 (%23.40) 5.sınıf öğrencisi, 324 (%30.45) 6. sınıf öğrencisi, 248 (%23,31) 7 sınıf öğrencisi ve 243 (%22,84) 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 4. Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	N	%
Okuma Becerileri Dersi Alan	385	36,18
Okuma Becerileri Dersi Almayan	679	63,82
Toplam	1064	100
Öğretmenin Kitap Tavsiyesi Var	952	89,47
Öğretmenin Kitap Tavsiyesi Yok	112	10,53
Toplam	1064	100
Kendine Ait Kitaplığı Var	833	72,29
Kendine Ait Kitaplığı Yok	231	27,71
Toplam	1064	100

Tablo 4 incelendiğinde okuma becerileri alma değişkenine göre örnekleme yeri alan öğrencilerin 385'inin (%36,18) okuma beceri dersi aldığı 679'unun (%63,82) okuma becerileri dersi almadığı görülmektedir. Öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma değişkenine göre öğrencilerin 952'sine (%89,47) öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunduğu 112'sine (%10,53) ise öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı görülmektedir. Kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenine göre öğrencilerin 833'ünün

(%72,29) kendilerine ait kitaplığı var 231'in (%27,71) ise kendilerine ait kitaplığının olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSİ) adlı ölçeğin, Öztürk (2012) tarafından yapılan Türkçeye uyarlanmış şekli “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” belirlenmiştir. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 30 maddelik bir araçtır. Öztürk’e (2012) göre bu ölçek ortaokulda öğrenim gören öğrenciler için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Ölçekte yer alan maddelere verilecek cevaplar (1) Asla ya da neredeyse hiç (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Genellikle ve (5) Daima ya da neredeyse her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeden oluşmaktadır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “Genel Okuma Stratejisi”, 13 maddeden, “Problem Çözme Stratejileri”, 8 maddeden “Okuma Stratejilerini Destekleme”, 9 maddeden oluşmaktadır (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Genel Okuma Stratejileri boyutu: Okuma amacı oluşturma, okuma öncesi yapılacak metin ile ilgili tahminler ve metinde yer alan içeriğin niceliği, görsel okuma ürünleri ilgili stratejilerine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Bu alt boyutta yer alan ölçek maddeleri: 1,3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26 ve 29 numaralı maddelerdir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutu: Okuma sırasında okumadan elde edilecek anlamlandırmayı desteklemek için yüksek sesle okuma, not alma, okunanların altını çizme sözlük kullanmayla ilgili stratejilere yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Bu alt boyutta yer alan ölçek maddeleri: 2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24 ve 28 numaralı maddelerdir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Problem Çözme Stratejileri alt boyutu: Okuma sırasında karşılaşılan anlamlandırmayı engelleyecek problemlere karşı uygulanan okuma hızı, anlamı bilinmeyen kelime tahmini ve zihinde canlandırmayla ilgili stratejilere yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Bu alt boyutta yer alan ölçek maddeleri; 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27 ve 30 numaralı maddelerdir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

OSÜFE'ye ilişkin Öztürk (2012) güvenilirlik katsayılarını ölçek geneli için 0,93 genel okuma stratejileri alt boyutu için 0,85 okuma stratejilerini destekleme alt boyutu için 0,81 ve problem çözme stratejileri alt boyutu için 0,76 hesaplamıştır. Bu çalışmanın güvenilirlik katsayıları ise ölçek geneli için 0,90 genel okuma stratejileri alt boyutu için 0,81 okuma stratejilerini destekleme alt boyutu için 0,75 ve probleme çözme stratejileri alt boyutu için 0,71 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının belirlemede “aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS)” hesaplamaları yapılmıştır.

5’li Likert tipine göre öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirmede, ortalamalar madde sayısına bölünerek elde edilen değerlere göre 2,33 ve altı “Düşük”, 2,34 - 3,66 aralığı “Orta”, 3,67 ve üstü “Yüksek” düzey olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre hangi istatistiksel analizlerin yapılacağı belirlenmesi için önce elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Büyüköztürk’e (2011:42) göre çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilecek z-istatistiğinin $\alpha=0.01$ için ± 2.58 aralığında bulunması ve ayrıca Skewness ve Kurtosis katsayılarının (\pm) 1 arasında olması verilerin normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Mevcut çalışmada elde edilen verilerin bu değerler arasında olduğu ve verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, seçmeli okuma becerileri dersi alma, öğretmenin kitap tavsiyesinde bulunma ve kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Okuma Strateji Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ne verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar şeklinde belirtilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulguların sıralanmasında araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uyulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde; “Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir?” problemiyle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, ölçek geneli ve alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Madde Sayısı	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	$\bar{X}/Madde Sayısı$	Farkındalık Düzeyi
Genel Okuma Stratejileri	13	14,00	65,00	47,628	9,172	3,66	Yüksek
Okuma Stratejilerini Destekleme	9	9,00	45,00	31,039	7,090	3,44	Yüksek
Problem Çözme Stratejileri	8	10,00	40,00	32,824	5,301	4,10	Yüksek
Genel	30	33,00	150,00	111,492	19,350	3,71	Yüksek

Tablo 5'e göre öğrencilerin genel okuma stratejileri alt boyutundan aldıkları puan ortalamasına göre ($\bar{X}=3,66$) üstbilişsel farkındalıkları “ orta ” düzeydedir.

Öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme alt boyutundan aldıkları puan ortalamasına göre ($\bar{X}=3,44$) üstbilişsel farkındalıkları “ orta ” düzeydedir.

Öğrencilerin problem çözme stratejileri alt boyutundan aldıkları puan ortalamasına göre ($\bar{X}=4,10$) üstbilişsel farkındalıkları “ yüksek ” düzeydedir.

Öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanların ortalamasına göre ($\bar{X}=3,71$), öğrenciler okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkları “ yüksek ” düzeydedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Ortaokul öğrencilerin cinsiyetine göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?” problemiyle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, ölçek genelinde ve alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	T	p
Genel Okuma Stratejileri	Kız	562	48,450	9,270	1062	3,103	,002
	Erkek	502	46,709	8,982			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Kız	562	32,220	7,104	1062	5,838	,000
	Erkek	502	29,717	6,843			
Problem Çözme Stratejileri	Kız	562	33,717	4,928	1010,2	5,867	,000
	Erkek	502	31,824	5,526			
Genel	Kız	562	114,387	19,150	1062	5,228	,000
	Erkek	502	108,251	19,075			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerinin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,103$; $p=0,002<0,05$). Kız öğrencilerin genel okuma stratejileri puanları ($\bar{X}=48,450$), erkek öğrencilerin genel okuma stratejileri puanlarından ($\bar{X}=46,709$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,838$; $p=0,000<0,05$). Kız öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanları ($\bar{X}=32,220$), erkek öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından ($\bar{X}=29,717$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin problem çözme stratejileri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,867$; $p=0,000<0,05$). Kız öğrencilerin problem çözme stratejileri puanları ($\bar{X}=33,717$), erkek öğrencilerin problem çözme stratejileri puanlarından ($\bar{X}=31,824$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin ölçek geneli ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,228$; $p=0,000<0,05$). Kız öğrencilerin ölçek geneli puanları ($\bar{X}=114,387$), erkek öğrencilerin ölçek geneli puanlarından ($\bar{X}=108,251$) yüksek bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Okul türüne göre ortaokul öğrencileri ile imam hatip ortaokulu öğrencileri arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genelinde ve genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'e gösterilmiştir.

Tablo7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul türü	N	\bar{X}	ss	Sd	T	P
Genel Okuma Stratejileri	Ortaokul	854	47,771	8,955	1062	1,025	,306
	İmam Hatip	210	47,047	10,008			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Ortaokul	854	31,086	7,036	1062	,438	,662
	İmam Hatip	210	30,847	7,320			
Problem Çözme Stratejileri	Ortaokul	854	32,827	5,228	1062	,045	,964
	İmam Hatip	210	32,809	5,601			
Genel	Ortaokul	854	111,686	19,024	1062	,658	,510
	İmam Hatip	210	110,704	20,650			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerinin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin problem çözme stratejileri puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin ölçek geneli puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genelinde ve genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri alt boyutlarındaki aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre farkındalık düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinde ANOVA testi yapılmış, anlamlı farklılığın bulunduğu grupları tespit etmek için Scheffe testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark (Scheffe)
Genel Okuma Stratejileri	5. sınıf	249	49,558	8,998	8,979	,000	5>7
	6. sınıf	324	48,209	9,196			5>8
	7. sınıf	248	47,000	9,086			6>8
	8.sınıf	243	45,518	8,961			
Okuma Stratejilerini Destekleme	5. sınıf	249	32,574	7,228	13,586	,000	5>7
	6. sınıf	324	32,024	6,532			5>8
	7. sınıf	248	30,000	6,777			6>7
	8.sınıf	243	29,214	7,434			6>8
Problem Çözme Stratejileri	5. sınıf	249	33,630	4,873	12,163	,000	5>8
	6. sınıf	324	33,527	4,971			6>8
	7. sınıf	248	32,721	5,470			7>8
	8.sınıf	243	31,164	5,608			
Genel	5. sınıf	249	115,763	18,997	13,451	,000	5>7
	6. sınıf	324	113,762	18,633			5>8
	7. sınıf	248	109,721	19,039			6>8
	8.sınıf	243	105,897	19,522			

*p<0,05

Genel okuma stratejileri boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı farklılıklar görülmektedir [$F_{(3-1060)}= 8,979$ $p= ,000$ $p<,05$].

Genel okuma stratejileri boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 49,558$) ile 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=47,000$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel okuma stratejileri boyutunda 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Genel okuma stratejileri boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 49,558$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=45,518$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel okuma stratejileri boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Genel okuma stratejileri boyutunda, 6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 48,209$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=45,518$) arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel okuma stratejileri boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma stratejilerini destekleme boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir [$F_{(3-1060)}= 13,586$ $p= ,000$ $p<,05$].

Okuma stratejilerini destekleme boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 32,574$) ile 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=30,000$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okuma stratejilerini destekleme boyutunda 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma Stratejilerini Destekleme boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 32,574$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=29,214$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel

farkındalık düzeylerinin okuma stratejilerini destekleme boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma stratejilerini destekleme boyutunda, 6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 32,024$) ile 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 30,000$) arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okuma stratejilerini destekleme boyutunda 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma stratejilerini destekleme boyutunda, 6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 32,024$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 29,214$) arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okuma stratejilerini destekleme boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Problem Çözme Stratejileri boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı farklılıklar görülmektedir [$F_{(3-1060)} = 12,163$ $p = ,000$ $p < ,05$].

Problem Çözme Stratejileri boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 33,630$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 31,164$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin problem çözme stratejileri boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Problem Çözme Stratejileri boyutunda, 6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 33,527$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 31,164$) arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin problem çözme stratejileri boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Problem Çözme Stratejileri boyutunda, 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 32,721$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 31,164$) arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık

düzeylerinin problem çözme stratejileri boyutunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir [$F_{(3-1060)}=13,451$ $p=,000$ $p<,05$]

Ölçek genelinde, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 115,763$) ile 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 109,721$) arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 115,763$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 105,897$) arasında 5.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 113,762$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 105,897$) arasında ise 6.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Okuma becerileri dersini seçme durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genelinde ve genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuma Becerileri Dersi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okuma Becerileri	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Genel Okuma Stratejileri	Dersi alma	385	48,116	9,015	1062	1,307	,191
	Dersi almama	679	47,352	9,256			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Dersi alma	385	31,901	6,834	1062	2,997	,003
	Dersi almama	679	30,550	7,190			
Problem Çözme Stratejileri	Dersi alma	385	33,244	5,427	1062	1,948	,052
	Dersi almama	679	32,586	5,217			
Genel	Dersi alma	385	113,262	19,148	1062	2,251	,025
	Dersi almama	679	110,489	19,405			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerinin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının seçmeli okuma becerileri dersi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının seçmeli okuma becerileri dersi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2,997; p=0,003<0,05). Seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanları (\bar{X} =31,901), seçmeli okuma becerileri dersi almayan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından (\bar{X} =30,550) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin problem çözme stratejileri puanları ortalamalarının seçmeli okuma becerileri dersi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek geneli puan ortalamalarının seçmeli okuma becerileri dersi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,251$; $p=0,025<0,05$). Seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrencilerin okuma ölçek geneli puanları ($\bar{X}=113,262$), seçmeli okuma becerileri dersi almayan öğrencilerin ölçek geneli puanlarından ($\bar{X}=110,489$) yüksek bulunmuştur.

4.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi; “Öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genelinde ve genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Öğretmenin Kitap Tavsiyesinde Bulunma Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretmenin Kitap Tavsiyesinde	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Genel Okuma Stratejileri	Bulunuyor.	952	47,855	9,094	1062	2,351	,019
	Bulunmuyor.	112	45,705	9,646			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Bulunuyor.	952	31,204	7,0590	1062	2,222	,026
	Bulunmuyor.	112	29,633	7,2323			
Problem Çözme Stratejileri	Bulunuyor.	952	32,920	5,2679	1062	1,722	,085
	Bulunmuyor.	112	32,008	5,5336			
Genel	Bulunuyor.	952	111,980	19,156	1062	2,402	,016
	Bulunmuyor.	112	107,348	20,552			

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerinin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının öğretmen kitap tavsiyesinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,351$; $p=0,019<0,05$). Öğretmenleri tarafından kitap tavsiyesinde bulunulan öğrencilerin genel okuma stratejileri puanları ($\bar{X}=47,855$), öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrencilerin genel okuma stratejileri puanlarından ($\bar{X}=45,705$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının öğretmen kitap tavsiyesinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,222$; $p=0,026<0,05$). Öğretmenleri tarafından kitap tavsiyesinde bulunulan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanları ($\bar{X}=31,204$), öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından ($\bar{X}=29,633$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin problem çözme stratejileri puanları ortalamalarının öğretmen kitap tavsiyesinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin ölçek geneli puanları ortalamalarının öğretmen kitap tavsiyesinde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,402$; $p=0,016<0,05$). Öğretmenleri tarafından kitap tavsiyesinde bulunulan öğrencilerin ölçek geneli puanları ($\bar{X}=111,980$), öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrencilerin ölçek geneli puanlarından ($\bar{X}=107,348$) yüksek bulunmuştur.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi: “Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkları olması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinden, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genelinde ve genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri alt boyutlarında alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kendine Ait Kitaplığa Sahip Olma Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kendine ait kitaplık	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Genel Okuma Stratejileri	Var	833	47,965	9,270	1062	2,276	,023
	Yok	231	46,415	9,001			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Var	833	31,308	7,102	1062	2,355	,019
	Yok	231	30,069	6,977			
Problem Çözme Stratejileri	Var	833	32,965	5,256	1062	1,648	,100
	Yok	231	32,316	5,440			
Genel	Var	833	112,238	19,365	1062	2,395	,017
	Yok	231	108,800	19,095			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerinin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,276$; $p=0,023<0,05$). Kendine ait kitaplığa sahip olan öğrencilerin genel okuma stratejileri puanları ($\bar{X}=47,965$), kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin genel okuma stratejileri puanlarından ($\bar{X}=46,415$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,355$; $p=0,000<0,05$). Kendine ait kitaplığa sahip olan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanları ($\bar{X}=31,308$), kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından ($\bar{X}=30,069$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin problem çözme stratejileri puanları ortalamalarının kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin ölçek geneli puanlarının ortalamalarının kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,395$; $p=0,017<0,05$). Kendine ait kitaplığa sahip olan öğrencilerin genel puanları ($\bar{X}=112,238$), kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin genel puanlarından ($\bar{X}=108,800$) yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya yer verilmiştir. Önerilerde ise sonuç ve tartışmadan hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç, Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkları düzeylerini belirlemek için yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemlerindeki sıralamaya uyularak şu şekilde sıralanmıştır:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde; “Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel okuma stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının “ orta ” düzeyde; problem çözme stratejileri alt boyutunda ve ölçek genelinde ise “ yüksek ” düzeyde olduğu görülmüştür.

Alanyazında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna çeşitli çalışmalarda da ulaşılmıştır (Akın ve Çeçen, 2014; Ateş,2013; Köse, 2016).

Akın ve Çeçen (2014) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçeği oluşturan alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ateş (2013) üniversite öğrenciler ile yürüttüğü çalışması mevcut çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır: Ateş'in (2013) araştırmasına katılanların okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda orta; problem çözme stratejisi alt boyutunda "yüksek"; genel okuma stratejisi alt boyutunda "orta" düzeyde farkındalıkta olduğu sonucu görülmüştür.

Köse (2016) yine aynı şekilde üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçeği oluşturan alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde "yüksek" düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir.

Mert (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında okuma stratejilerine ilişkin farkındalıklarının "orta" düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada mevcut çalışmadan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu duruma farklı ölçek kullanılması, örneklemin farklı sosyo – ekonomik düzeyden gelen üniversite öğrencilerinden oluşması neden olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: "Ortaokul öğrencilerin cinsiyetine göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi ölçeğini oluşturan alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle ortaokul öğrencilerinde kızlarda erkeklere göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık daha yüksek düzeydedir.

Alanyazında çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın ve Çeçen, 2014; Altındağ, 2008; Ateş, 2013; Central ve Carter, 2009; Denton vd, 2015; Kana, 2014; Kapucu ve Öksüz, 2016; Karatay, 2010; Karatay, 2009; Koç ve Arslan; 2017; Kolic-Vehovec ve Bajsanski, 2006; Köse, 2016).

Kız öğrencilerin okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Uluslararası ve ulusal sınavlarda da cinsiyete göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- PISA 2015 sonuçlarında kız öğrencilerinin puan ortalamasının erkek öğrencilere daha yüksek olduğu görülmüştür (MEB, 2016a).
- PIRLS 2001 sonuçlarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2003).
- TEOG 2016 ikinci dönem sınavlarındaki soruların tümünü doğru yanıtlayan öğrencilerin cinsiyet dağılımı analizinde Türkçe testinde yer alan 20 soruya doğru cevap veren öğrenciler cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kızların yüzdelik oranının yüksek olduğu belirlenmiştir (MEB, 2016b).
- YGS’de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre 150 ve üzerinde - 180 ve üzerinde puan alan aday yüzdesi bakımından daha başarılı belirlenmiştir (ÖSYM, 2017).

Alanyazında okuma stratejileri - üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar:

- Denton vd. (2015) yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrenciler ile okuduğunu gücü düşük olan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada strateji kullanımı bakımından okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin stratejilerinden yararlanma sıklığının fazla olduğunu belirlemiştir.
- Central ve Carter (2009) yaptıkları araştırmada belirli stratejik okuma davranışlarının okuma başarı seviyesiyle olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Baydık (2011) araştırmasında okuma becerisini kullanma güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli stratejileri daha az kullandığını saptamıştır.
- Bağceci, Döş ve Sarıca (2011) çalışmalarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin SBS başarısını ve okul puanlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu tespitten hareketle üstbilişsel farkındalığın akademik başarının pozitif bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalardan hareketle PISA, PIRLS, YGS, TEOG sonuçlarında kızların erkeklerden daha başarılı olması ile okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyinin yüksek olması sonucu birbirine uyumludur. Okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyi ile sınavlardan alınan puan arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: “ Okul türüne göre ortaokul öğrencileri ile imam hatip ortaokulu öğrencileri arasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık ölçeğini oluşturan alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğrencilerin eğitim gördüğü okul türlerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinde ortaokul öğrencileri ile imam hatip ortaokulu öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucunda anlamlı bir farklılığının oluşmamasının nedeni ortaokul ve imam hatip ortaokul öğrencilerin aynı ilkököl programından mezun olup aynı Türkçe dersi öğretim programıyla eğitim almaya devam ettiğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazını incelediğimizde okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyini okul türü (ortaokul- imam hatip ortaokulu) değişkenine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: “ Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden genel okuma stratejileri alt boyutunda,

- 5. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda,

- 5. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden problem çözme stratejileri alt boyutunda,

- 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 7 sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden ölçek genelinde,

- 5. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında okuma stratejileri ve üstbilişsel farkındalık üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda sınıfı düzeyine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.(Akın ve Çeçen, 2014; Altındağ, 2008; Denton vd, 2015; Kana, 2014; Koç ve Arslan; 2017; Kolic- Vehovec ve Bajanski, 2006; Köse, 2016; Mert, 2015).

Seçkin Kapucu ve Öksüz (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ise benzerlik göstermemektedir. Bu durumun nedeni araştırmacıların farklı bir ölçme aracı kullanılması olabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: “ Okuma becerileri dersini seçme durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ? ” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçmeli okuma becerileri dersi almalarına göre genel okuma ile problem çözme stratejileri boyutunda dersi alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinde genel okuma ile problem çözme stratejileri boyutunda seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin farkındalık düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçmeli okuma becerileri dersi almalarına göre okuma stratejilerini destekleme boyutunda ve ölçek genelinde seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre okuma stratejileri destekleme boyutunda ve ölçek genelinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinde seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Batur ve Alevli (2014) çalışmalarında okuma becerisi dersi programında yer alan eleştirel okuma kazanımlarının PISA sorularında beklenen üst düzey okuma yeterliliklerine erişmeye sağlayacak düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan öğretmenler

okuma becerileri dersinin öğrencilere öğrendiği stratejileri kullanma imkânı verdiğini belirtmişlerdir. Batur ve Alevli'nin bu çalışması yaptığımız çalışmanın seçmeli okuma becerileri dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: “ Öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ? ” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunma durumuna göre genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme boyutunda ve ölçek genelinde öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrenciler ile öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonucu dikkate alarak okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme boyutunda ve ölçek genelinde öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrencilerin, öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrencilere göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunma durumuna göre problem çözme stratejileri boyutunda öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrenciler ile öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunmadığı öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyi problem çözme stratejileri boyutunda öğretmenlerinin kitap tavsiyesinde bulunduğu öğrenciler ile bulunmadığı öğrencilerin farkındalık düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

Alanyazını incelediğimizde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyini öğretmenlerin öğrencilerine kitap tavsiyesinde bulunma durumu değişkenine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde: “ Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkları olması durumuna göre öğrenciler arasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ? ” sorusuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine ait kitaplığa sahip olması durumuna göre genel okuma stratejileri alt boyutunda okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık görülmektedir. Ancak problem çözme strateji stratejileri boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçları dikkate alarak ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinde kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilere göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine ait kitaplığa sahip olmasına göre problem çözme stratejileri boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinde problem çözme stratejileri boyutunda kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin benzer farkındalık düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyinin kendine ait kitaplığa sahip olmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucu belirlenmiştir.

Çocuk Vakfı tarafından yapılan çalışmada PIRLS sınavı puan ortalamasının Türkiye açısından genel ortalamanın altında olduğu ve öğrencilerin başarılı olma durumlarında çocuk kitabına sahip olma durumları karşılaştırılmış. Evlerde çocuk kitabı sayısı artmasıyla başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu verilerine ulaşılmıştır (Çocuk Vakfı, 2006 :11).

Çocuk Vakfı'nın karnesinde yer alan sınav ortalaması - çocuk kitabına sahip olma ilişkisi ve okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyi ile sınav başarı ilişkisini ortaya koyan çalışmalardan hareketle (Denton vd, 2015; Central ve Carter, 2009; Bağceci, Döş ve Sarıca, 2011) kendine ait kitaplığa sahip olma ile okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olması ve sınav başarısı arasında bir bağlantı olabilir.

Oluk ve Başöncül (2009) yaptıkları çalışmada bu çalışmadan farklı olarak araştırmaya katılan öğrencilerin kendine ait kitaplığa sahipliği ile yararlandığı okuma stratejisi arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucunun mevcut araştırma ile benzer olmamasının nedeni Oluk ve Başöncül'ün (2009) çalışmalarını 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yapmalarından

kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü 8. Sınıf öğrencileri ortaöğretime geçiş sınavıyla ilgili olduklarından daha çok test ve ders kitaplarına yönelmiş olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmada benzer birçok çalışmada olduğu gibi (Akın ve Çeçen, 2014; Altındağ, 2008; Ateş, 2013; Central ve Carter, 2009; Denton vd, 2015; Kana, 2014; Kapucu ve Öksüz, 2016; Karatay, 2010; Karatay, 2009; Koç ve Arslan; 2017; Kolic-Vehovec ve Bajanski, 2006; Köse, 2016) erkek öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık seviyelerindeki sonuçların kız öğrencilerle aynı seviyede olmamasının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Erkek öğrencilerin okuma sürecinde (okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında) kullandıkları stratejileri öğretmenler belirleyebilir. Daha sonra öğretmenler öğrencilerin durumuna göre öğrencilere strateji eğitimi verebilir.
- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerini yükseltmede öğretmenlerin verimliliğini yükseltmek için öğretmenlere okuma stratejilerine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenlerine okuma stratejileri eğitimi verilmesi sağlanabilir.
- Geleceğin öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde kendi kitaplıklarını oluşturmaları sağlanabilir.
- Seçmeli okuma becerileri dersi okuma stratejileri dersi olarak planlanabilir.
- Okuma stratejilerinin kullanımının tüm derslerin programında etkin bir şekilde yer alması sağlanabilir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirilebilmesi için seçmeli okuma becerileri dersinin zorunlu ders kapsamına alınması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin önce sınıf kitaplığı oluşturması sağlanarak öğrencilere kitaplık oluşturmada örnek olması sağlanabilir.
- Öğretmenlere öğrencilere kitap okuma konusunda örnek olmaları amacıyla öğretmenlere yönelik kitap okuma, kitaplık oluşturma projeleri düzenlenebilir.
- Okul yöneticileri; okullarda okuma saatleri, okuma yarışmaları, kitap okuma köşeleri, okula yazar daveti gibi etkinlikler düzenleyerek okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir.
- MEB tarafından öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ilkökul ikinci üçüncü dördüncü sınıftaki ve lisedeki durumu belirlenmeye çalışılabilir. Böylece ilkökul ortaokul ve lisedeki farkındalık düzeyleri dikkate alınarak öğretim programlarına uygun okuma stratejilerine yönelik tedbirler alınabilir.
- MEB tarafından bir okuma politikası belirlenmek amacıyla okuma eğitimi uzmanları, çocuk edebiyatı uzmanları ve pedagoglar işbirliğinde öğrencilere hangi sınıf düzeyinde hangi kitabı okuması gerektiği belirlenebilir. Böylece öğretmenlerin öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunması sağlanabilir.
- MEB tarafından öğrencilerin örnek aldığı kişilerin kitap okuma kampanyalarına katılmaları ve evlerindeki kitaplıkları tanıtmaları sağlanarak öğrencilere rol model oluşturulabilir.
- MEB ve televizyon kanalları işbirliği yapmalı. Yayınlarda televizyon kanallarının çocukları kitap okumaya ve kitaplık oluşturmaya yönlendirecek görüntülere yer vermesi sağlanabilir.
- Bazı illerin ve ilçelerin yaptığı okuma kampanyaları incelenerek Türkiye geneli okuma kampanyaları düzenlenebilir. Tüm illerde kitap fuarı düzenlenmesi teşvik edilerek öğrencilerin kitaplarla yazarlarla tanışması ve kendine ait kitaplık oluşturması sağlanabilir.

- Ailelere çocuklarına kitap okuma konusunda örnek olmalarının önemini anlatan seminerler düzenlenebilir. Ailelerin çocuklarıyla günün belli saatinde kitap okuma saati uygulaması düzenlemesine teşvik etmek için bilgilendirmeler yapılabilir.
- Ailelerin çocuklara kendine ait kitaplık oluşturabilmesi için gerekli imkanları sağlaması teşvik edilebilir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerin ilkokuldaki lisedeki durumu belirlenmeye çalışılabilir. Böylece ilkokul ortaokul ve lisedeki farkındalık düzeyleri dikkate alınarak öğretim programlarına uygun okuma stratejilerine yönelik tedbirler araştırılabilir.
- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerine öğretmenlerin etkisini tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerine ailelerin sosyo – ekonomik düzeyinin etkisini tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 435–440.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Akyol, H.(2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Atay, A.D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. (İnönü üniversitesi örneği), *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-88.
- Aydemir, M.(2014). Uzaktan eğitimde üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma süreçleri ve üstbilişsel becerileri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, Z. (2004). *E-öğrenciler nasıl öğreniyor üstbiliş*. <http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=20&sira=215>. adresinden 26.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Batur, Z, Aevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162) 301-319.
- Berkowitz, E. ve Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York city. *Education And Urban Society*, 37(1), 37-57. DOI:10.1177/0013124504268072
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantrell, S. ve Carter, J. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224. DOI: 10.1080/02702710802275397

- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çocuk Vakfı. (2006). Çocuk edebiyatı okulu Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Çöğmen S. ve Saracaloğlu S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 91-99.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. basım). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Denton, C.A., Wolters, C.A., York, M.J., Swanson E., Kulesz, P.A. ve Francis, D.J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences* 37. 81–95.
- Dermitzaki, İ., Andreou, G. ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29: 6, 471-492. DOI: 10.1080/02702710802168519
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Ekiz, T. (2002). *Almanca yazan Türklere metinlerarasılık*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Göğüş, B. (1968). *Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Harmankaya, M.Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (1), 1-7. Doi:10.20429/ijstl.2016.100104
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.
- Karakelle, S. ve Savaş, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 58-80.
- Karatay, H. (2010a). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155 – 178

- Karatay, H. (2010b). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475. 19(2), 58-80
- Karatay H. (2014) Okuma eğitimi kuram uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel A. ve Karatay H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- 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.
- Kolic-Vehovec, S. ve Bajanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*. 21 (4). 439-451.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. Tazebay A. ve Çelenk S.(Ed.) *Türkçe öğretimi ilke – yöntem – teknikler*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Lahuerta Martínez, A. (2008). Analysis of ESP university students' reading strategy awareness. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (15), 165-175.
- MEB. (2003). *PIRLS Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu* http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://www.ogretmenler.com/dokumanlar/summary/885-2015-2016-mufredati/17454-turkce-mufredat-ogretim-programi-6-8-siniflar.html> adresinden 18.07.2017 tarihinde alınmıştır.

- MEB. (2016a). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*.
http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
 adresinden 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2016b) TEOG istatistikleri yayımlandı <http://www.meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr> adresinden 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden 02.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- Mert, E.L.(2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II: 95-106*.
- Mokhtari, K.,& Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94, 249-259*. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.249
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 183-19*.
- ÖSYM. (2017). 2017 YGS Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> adresinden 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 11(2), 292- 305*.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6(4), 713-740*.

- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Parlatır, İ.H. (2010). *Deyimler*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Saban İflazoğlu, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 35–58.
- Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 6 (12), 5-28.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, S.(2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129–148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 2. Ölçek Uygulama İzni

Ek 3. Ölçek

Ek 4. Ölçek Alt Boyutları

Ek 5. Öğrenci Ölçek Örnekleri



EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.17905395
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Bektaş AYKAÇ)

27.10.2017

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 18/10/2017 tarih ve 50235129-100-E.26074 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bektaş AYKAÇ'ın yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını, İlimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ortaokullarda uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 25/10/2017 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde oturlarınıza arz ederim.

Oğuz TAPAN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
27.10.2017

Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Kanalboyu İl Milli Eğitim Müdürlüğü/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaoğretim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: OrtaÖğretim Şb
Tel: (0 422) 3232505/205
Faks:(0 422) 3239605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden de96-b216-3eea-9737-e47b kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Ölçek Uygulama İzni



Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com>

18.09.2017

Alıcı: bana

Türkçeye uyarladığım "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ni yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda Başarılar Dilerim

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü



EK 3. Ölçek

Sevgili öğrenciler,

Bu kağıtta yer alan sorular okuma öncesinde sırasında ve sonrasında yaptığımız davranışları belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Kesinlikle sınav yerine geçmemektedir. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmaya gerek yoktur. Tüm sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8.Sınıf ()

Okul Türünüz: Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu ()

Seçmeli Ders olarak Okuma Becerileri dersi aldınız mı, alıyor musunuz ?

Aldım, alıyorum() Almadım ()

Öğretmeniniz okumanız amacıyla kitap (masal, hikaye, roman, şiir) tavsiyesinde bulunuyor mu ?

Evet bulunuyor () Hayır, bulunmuyor ()

Evinizde okuduğunuz masal, hikaye, roman ve şiir türünden kitaplardan oluşan size ait kitaplığınız var mı ?

Evet, var () Hayır, yok ()

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
• 1 anlamı “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”					
• 2 anlamı “ Ben bunu nadiren yaparım”					
• 3 anlamı “ Ben bunu ara sıra yaparım”					
• 4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım”					
• 5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım” şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz. Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.					
1.Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2.Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3.Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5.Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6.Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7.Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8.Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum	1	2	3	4	5
9.Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10.Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm	1	2	3	4	5
11. Dikkat yoğunluğumu (konsantrasyonumu) kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12.Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim	1	2	3	4	5
13.Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14.Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15.Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
<ul style="list-style-type: none"> • 1 anlamı “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam” • 2 anlamı “ Ben bunu nadiren yaparım” • 3 anlamı “ Ben bunu ara sıra yaparım” • 4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım” • 5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım” şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz. <p>Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.</p>					
16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm	1	2	3	4	5
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	1	2	3	4	5
23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim	1	2	3	4	5
24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum	1	2	3	4	5
25. Çelişen (zıt) bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım	1	2	3	4	5
28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5
30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Katılımınız için teşekkürler

EK 4. Ölçek Alt Boyutları

Madde	Alt Boyut
1.Okurken zihnimde bir amaç vardır.	Genel Okuma Stratejileri
2.Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	Okuma Stratejilerini Destekleme
3.Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	Genel Okuma Stratejileri
4.Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	Genel Okuma Stratejileri
5.Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	Okuma Stratejilerini Destekleme
6.Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	Okuma Stratejilerini Destekleme
7.Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	Genel Okuma Stratejileri
8.Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum	Problem Çözme Stratejileri
9.Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	Okuma Stratejilerini Destekleme
10.Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm	Genel Okuma Stratejileri
11. Dikkat yoğunluğumu (konsantrasyonumu) kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.	Problem Çözme Stratejileri
12.Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim	Okuma Stratejilerini Destekleme
13.Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	Problem Çözme Stratejileri
14.Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	Genel Okuma Stratejileri
15.Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	Okuma Stratejilerini Destekleme
16.Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm	Problem Çözme Stratejileri
17.Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	Genel Okuma Stratejileri
18.Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	Problem Çözme Stratejileri
19.Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	Genel Okuma Stratejileri
20.Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	Okuma Stratejilerini Destekleme
21.Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	Problem Çözme Stratejileri
22.Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	Genel Okuma Stratejileri
23.Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim	Genel Okuma Stratejileri
24.Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum	Okuma Stratejilerini Destekleme
25.Çelişen (zıt) bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	Genel Okuma Stratejileri
26.Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	Genel Okuma Stratejileri
27.Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım	Problem Çözme Stratejileri
28.Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	Okuma Stratejilerini Destekleme
29.Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	Genel Okuma Stratejileri
30.Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	Problem Çözme Stratejileri

EK 5. Öğrenci Ölçek Örnekleri

Sevgili öğrenciler,

Bu kağıtta yer alan sorular okuma sırasında yaptığınız davranışları belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Kesinlikle sınav yerine geçmemektedir. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmaya gerek yoktur. Tüm sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek (X)

Sınıfınız: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf (X)

Okul Türünüz: Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu (X)

Seçmeli Ders olarak Okuma Becerileri dersi aldınız mı, alıyor musunuz ?

Aldım, alıyorum () Almadım (X)

Öğretmeniniz okumanız amacıyla kitap (masal, hikaye, roman, şiir) tavsiyesinde bulunuyor mu ?

Evet bulunuyor (X) Hayır, bulunmuyor ()

Evinizde okuduğunuz masal hikaye roman şiir türünden kitaplardan oluşan size ait kitaplığınız var mı ?

Evet, var (X) Hayır, yok ()

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
• 1 anlamı " Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam"					
• 2 anlamı " Ben bunu nadiren yaparım"					
• 3 anlamı " Ben bunu ara sıra yaparım"					
• 4 anlamı "Ben bunu genellikle yaparım"					
• 5 anlamı "Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım" şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz.					
Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.					
1.Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	X
2.Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	X	4	5
3.Okuduğumu anlamama yardımcı edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	X	4	5
4.Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	X	5
5.Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	X	2	3	4	5
6.Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	X
7.Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	X	5
8.Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum	1	2	3	4	X
9.Anladığımı doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	X
10.Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm	1	2	X	4	5
11. Dikkat yoğunluğumu (konsantrasyonumu) kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	X	5
12.Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim	1	2	3	4	X
13.Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	X	5
14.Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	X	5
15.Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	X	2	3	4	5

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre • 1 anlamı " Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam" • 2 anlamı " Ben bunu nadiren yaparım" • 3 anlamı " Ben bunu ara sıra yaparım" • 4 anlamı "Ben bunu genellikle yaparım" • 5 anlamı "Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım" şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz. Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm	1	2	3	4	5
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın yazı (kalın font) ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	1	2	3	4	5
23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim	1	2	3	4	5
24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum	1	2	3	4	5
25. Çelişen (zıt) bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım	1	2	3	4	5
28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5
30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Katılımınız için teşekkürler

Sevgili öğrenciler,

Bu kağıtta yer alan sorular okuma sırasında yaptığımız davranışları belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Kesinlikle sınav yerine geçmemektedir. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmaya gerek yoktur. Tüm sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Cinsiyetiniz: Kız Erkek ()

Sınıfınız: 5. Sınıf () 6. Sınıf 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

Okul Türünüz: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu ()

Seçmeli Ders olarak Okuma Becerileri dersi aldınız mı, alıyor musunuz ?

Aldım, alıyorum () Almadım

Öğretmeniniz okumanız amacıyla kitap (masal, hikaye, roman, şiir) tavsiyesinde bulunuyor mu ?

Evet bulunuyor () Hayır, bulunmuyor

Evinizde okuduğunuz masal hikaye roman şiir türünden kitaplardan oluşan size ait kitaplığınız var mı ?

Evet, var () Hayır, yok

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
• 1 anlamı " Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam"					
• 2 anlamı " Ben bunu nadiren yaparım"					
• 3 anlamı " Ben bunu ara sıra yaparım"					
• 4 anlamı "Ben bunu genellikle yaparım"					
• 5 anlamı "Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım" şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz.					
Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.					
1.Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2.Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3.Okuduğumu anlamama yardımcı edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5.Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6.Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7.Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8.Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum	1	2	3	4	5
9.Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10.Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm	1	2	3	4	5
11. Dikkat yoğunluğumu (konsantrasyonumu) kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12.Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim	1	2	3	4	5
13.Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14.Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15.Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5

Sorularda yer alan ifadeleri kullanma durumlarına göre • 1 anlamı " Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam" • 2 anlamı " Ben bunu nadiren yaparım" • 3 anlamı " Ben bunu ara sıra yaparım" • 4 anlamı "Ben bunu genellikle yaparım" • 5 anlamı "Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım" şeklinde sadece bir kutucuk işaretleyerek cevap veriniz. Aşağıdaki soruların tümünü cevaplayınız.	asla ya da neredeyse hiç	nadiren	ara sıra	genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
16.Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm	1	2	3	4	5
17.Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18.Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19.Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20.Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21.Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22.Ana bilgiyi belirlemek için kalın yazı (kalın font) ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	1	2	3	4	5
23.Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim	1	2	3	4	5
24.Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum	1	2	3	4	5
25.Çelişen (zıt) bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26.Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27.Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım	1	2	3	4	5
28.Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29.Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5
30.Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Katılımınız için teşekkürler