

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet-Sınıf Düzeyi ve Okunan Kitap Sayısına Göre Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Seviyeleri

Secondary School Students' According to Gender-Class Level and Number of Books Read Metacognitive Awareness of Reading Strategies Level

ÖZET

Bu çalışmayla ortaokul aşamasındaki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık seviyelerinin belirlenmesi ve bunun cinsiyet, sınıf, kitap okuma sayısı değişkenleri ile ilişkisinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma, Diyarbakır il merkezindeki uygun örneklem yoluyla belirlenen iki okulda yürütülmüş, çalışmaya bu okullarda öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 312 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 10 tanesinin verileri güvenilir bulunmadığından veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın verileri, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile toplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık değerleri yeniden hesaplanmış, Cronbach Alfa değeri ölçeğin tümü için .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde "Genel Okuma Stratejisi" .89; Problem Çözme Stratejisi .80 ve Okuma Stratejilerini Destekleme'nin .87 güvenilirlik değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 Paket programı kullanılarak frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinin genel ortalaması 39.03 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler alt boyutlarda incelendiğinde okuma stratejilerini destekleme boyutunda 49,6; problem çözme stratejisinde 29,4; genel okuma stratejisinde ise 38,1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinde elde edilen bulgulara göre istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Bulguların aritmetik ortalaması incelendiğinde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üst sınıfların, sekizinci sınıflar hariç alt sınıflardan okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık seviyelerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bir yılda okudukları kitap sayısı arasında daha fazla kitap okuyanların lehine oransal olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, strateji, farkındalık, üstbilişsel okuma, ortaokul.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the reading strategies metacognitive awareness levels of middle school students and to determine its relationship with gender, grade, and number of books read. The study was conducted in two schools in Diyarbakır province center, and 312 students studying in these schools and determined by random sampling method participated in the study. The data of 10 of the students were excluded from the data set because their data were found to be unreliable. The data were collected with the Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted into Turkish by Öztürk (2012). The internal consistency values of the scale in this study were recalculated and Cronbach's alpha value was found to be .91 for the whole scale. When the reliabilities of the sub-dimensions of the scale were examined, it was found that "General Reading Strategy" had a reliability value of .89, "Problem Solving Strategy" had a reliability value of .80 and "Supporting Reading Strategies" had a reliability value of .87. In the analysis of the data, frequency and percentage distributions were prepared with SPSS 21.0 package program. As a result, the general average of middle school students' reading strategies metacognitive reading awareness levels was found to be 39.03. When the obtained data were analyzed in sub-dimensions, it was concluded that it was 49.6 in the dimension of supporting reading strategies, 29.4 in problem solving strategy and 38.1 in general reading strategy. According to the findings obtained from the students' gender and grade variables and the metacognitive reading awareness levels of reading strategies, no statistical difference was found. When the arithmetic mean of the findings is examined, it is seen that the reading strategy metacognitive awareness levels of female students are better than male students in upper grades and lower grades except for the eighth grades. In addition, it was determined that there was a proportionally significant difference between the students' metacognitive awareness of reading strategies and the number of books they read in a year in favor of those who read more books.

Keywords: Reading, strategy, awareness, metacognitive reading, secondary school.

GİRİŞ

Türkçe dersinin en önemli amaçlarından birisi, öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak, onların okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarını ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu dil

Altan Can¹
Mustafa Arslan²

How to Cite This Article

Can, A. & Arslan, M. (2024).
"Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet-Sınıf Düzeyi ve Okunan Kitap Sayısına Göre Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Seviyeleri"
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:10, Issue:10; pp:1721-1730. DOI:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13990436>

Arrival: 22 July 2024
Published: 25 October 2024

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doktora Öğrencisi, International Burch University, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Saraybosna, Bosna Hersek. ORCID: 0009-0000-4996-9857

² Prof. Dr., International Black Sea University, Eğitim, Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Tiflis, Gürcistan. ORCID:0000-0002-2273-3251

becerilerinden olan okuma, Türkçe öğretim sürecinin ilk basamaklarından biridir. Bireyler yaşamları boyunca ihtiyaçları olan bilgileri ve merak ettikleri konuları dinlemenin yanı sıra okuyarak elde ederler. Yıldız'ın da (2013) ifade ettiği gibi günümüzde artık bilgiler çoğunlukla basılı ya da dijital ortamlarda mevcuttur. Bireylerin, başarılı olabilmesi için okuduğunu iyi bir şekilde anlayabilme ve okuduklarını yorumlayarak analiz etme, çıkarım yapabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayı okuma becerisi gerek sosyal hayatta gerek akademik alanda en çok kullanılan ve yararlanılan becerilerin başında gelmektedir.

Okumanın pek çok tanımı yapılmakla birlikte genel anlamda okumayı, metne yönelik olarak okuyucunun gerçekleştirdiği bir süreç olarak değerlendirmek gerekir. Üzerinde uzlaşmış sembollerden meydana gelmiş bir metnin fiziksel ve bilişsel süreçlerle çözümlenmesi, anlamının ortaya çıkarılması şeklinde ifade etmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle okuma, bireye hem kişisel hem de sosyal açıdan etki eden bir beceri olup sadece bilgi edinme işi değildir. Bireylerin bedensel, ruhsal ve sosyal gelişiminin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyularının gelişmesi ile kişiliklerini inşa etmede en önemli unsurlardan biridir (Akçamete ve Güneş, 1992).

Bu açıdan bakıldığında okuma, bir metnin seslendirilmesi ve herhangi bir bilgiye ulaşmaktan ziyade kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesini içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Sadece bir metni seslendirme ile sınırlandırılmayacak kadar büyük ve amaçlı bir eylemdir (Deniz, 2015). Bundan dolayı okuma eyleminde hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için öğrencilerin niçin okuma yaptıklarını bilmeleri, okudukları her şeyin depolanmayacağını farkında olmaları ve okuduklarını anlamlandırıp yorumlayabilmeleri, onlardan sonuçlar çıkarabilmeleri önem arz etmektedir. Yani, bileşsel alanın yanında duyuşsal alanın da ihmal edilmemesi gerekir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutumları olmasa da arzu edilen düzeyde olumlu tutum geliştirmedikleri de görülmektedir (Can, Deniz ve Çeçen 2016, Deniz ve Çeçen 2024).

Okuma becerisi sadece yazılı metinlerle de sınırlandırılmamalı; bir kişiye mesaj "anlatmaya çalışan bütün araçlardan sonuçlar çıkarabilme ve bu sonuçları aklının süzgecinden geçirerek bilgileri organize" etme olarak görülmelidir (Akın ve Çeçen 2014, s. 93). Temizkan (2008), okuma becerisinde üç temel unsurun bulunduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar eksiksiz bir şekilde tamamlanırsa okuma eyleminin gerçekleştiğini, noksanlık bulunması durumunda ise okumanın hedeflenen düzeyde gerçekleşmemiş sayılacağını belirtmektedir. Bunların birincisi *metin*, ikincisi *metnin algılanması*, üçüncüsü ise *bu metnin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır*. Bu üç unsurun paralel olarak yürütülmesiyle okuma ancak amacına ulaşmış olmaktadır. Bunların yanı sıra son zamanlarda yapılan araştırmalarda okuma becerisinde hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için üstbilişsel farkındalıkların olması vurgulanmakta bu konu üzerinde durulmaktadır.

Üstbilgi, bireyin kendi biliş düzeyiyle ilgili bilgi sahibi olması, kendi bildiklerini ve bilmediklerini yine kendisini kontrol edebilmesidir. Bununla birlikte kendi düşüncesi hakkında fikir sahibi olması, kendini idare edebilmesi, değerlendirmesi ve izlemesi, düşünsel eylemlerinin bilincinde olması olarak tanımlanabilir (Huitt, 1997). Bir konu hakkında kendi bilgi düzeyini bilme ve düşünmeyi düşünme şeklinde de tanımlanan üstbilgi, bireyin kendi öğrenme ve anlam sistemini çözme ve kontrol etme yetisidir. Yani kendisinin nasıl öğrendiğini gözlemleme ve öğrenmeyi öğrenme ile bu süreçte kendini dışardan gözlemleyebilme becerisidir (Gelen, 2003). Üstbilişsel farkındalık kişinin öğrenme sürecinde farkındalık sahibi olması, içerikle ilgili bilgilerini idrak edebilmesi, kendi öğrenme stratejilerini ve üstbilişsel okuma stratejilerini bilerek uygulayabilmesidir (Wilson, 1999). Başka bir ifade ile bireyin yaptıklarının yanında yapabildikleri ile yapamadıklarının da farkına varması ve bu hususta kendine yol haritası çizebilmesidir. Okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olan üstbilişsel okuma stratejilerini (Hartman, 2001): göz atma, tahmin etme, kavramayı kontrol etme, netleştirme, konuyla ilgili kendini sınama, gözden geçirme, özetleme, ön bilgileri aktive etme, yeni bilgileri ön bilgiye bağlama olarak belirtmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere okuma ile üstbilişsel okuma birbirinden farklıdır. Yani okuma, bir amaç doğrultusunda uygun bir yöntem belirlenerek ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişimin tesis edildiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu karmaşık bir gelişim ve anlam kurma süreci (Demirel, 2003, Akyol, 2010) üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini temel alan biliş sistematığının üstünde gelişen bir beceridir. Çöğmen ve Saraçaloğlu'nun (2010:92) da ifade ettiği gibi üstbilişsel farkındalık, "bireylerin okuma sürecini takip etmesi, okumada hedeflemiş olduğu anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi bakımında öz değerlendirme yapabilmesi ve okuma sürecini eksiklikleri bilme, gerekirse yeniden okuma bakımından düzenleyebilme yetisidir." Yani kısaca öğrenmeyi öğrenme yolu, düşünme hakkında düşünme ile bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemeye sahip olabilme becerisidir (Çakıroğlu, 2007).

Doğanay (1997, s.4), öğrencilerde üstbilişsel farkındalık ile beklenen becerileri "i) Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması ii) bilinçli davranma iii) kendini kontrol etme iv) planlama v) nasıl öğrendiğini izleme vi) kendini düzenleme vii) kendini değerlendirme" şeklinde sıralamaktadır. Özbay (2009) ise üstbilişsel farkındalık sahibi bireylerin okuma eylemi sırasında yazarla konuşmaya başlayıp yazarın anlatmak istediği iletiyi kavramaya yoğunlaştıklarını, kendilerini ve süreci sorgulayıp tahminlerle çıkarımlarda bulunup etkileşimli okuma becerisine

sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu okurların gerekirse metni tekrar okuyup, sorular sorarak anlayana kadar süreci sürekli kontrol altında tuttuklarını belirtmektedir. Akın, üstbilişsel öğrenme sürecinde bireylerin kendilerine sordukları soruları şöyle sıralamaktadır (Hacker vd. 1998'den akt. Akın 2006, s.43):

Yeni bilgileri daha öncekilerle birleştiriyor muyum?, Düşünce stratejileri seçiyor muyum?, Düşünce süreçlerini planlama, görüntüleme-izleme- ve değerlendirme işlemini yapıyor muyum?, Neyi bilip neyi bilmediğimi belirliyor muyum?, Düşünce hakkında konuşuyor muyum?, Bir düşünce ajandası tutuyor muyum?, Planlama ve öz-denetim yapıyor muyum?, Düşünce süreçlerini sorguluyor muyum?, ve Kendimi değerlendiriyor muyum?

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere üstbilişsel farkındalık sahibi olabilmek için eski bilgilerin hatırlanması, düşünce stratejilerini bilinip uygulanması, bireyin kendini dışardan bir gözle değerlendirebilmesi ve özdenetim sahibi olunması gerekmektedir. Bireylerin okuma becerisi ile hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri için elde edilmesi gereken bir becerisidir. Gelen'in ifade ettiği gibi:

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu bilişsel farkındalığın kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir (Gelen, 2004, s. 2).

Özsoy'a (2008, s. 716) göre üstbilişsel farkındalığa sahip olan bir öğrencilerin davranışları göre şu şekildedir:

Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması, Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi, Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması, Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması, O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi, Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

Özellikle teknolojinin gelişmesiyle daha da önem kazanan okuma, yararlı yarasız pek çok veriden oluşan ve bir bilgi çöplüğüne dönüşen sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla daha da önem kazanmıştır. Bireyler her gün sosyal ve dijital medyada gerçekliği şüpheli yığınla bilgiyle karşı karşıya gelmektedir. Bu bilgi yığını içerisinde işlerine yarayacak ve istifade edebilecekleri doğru ve işe yarayabilecek bilgileri ayırt etme hususunda stratejik okuma ve okuduklarını anlama becerisine sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Bireylerin bu bilgilerden istifade edebilmeleri okuma sürecinde bilgiye ulaşp onu yorumlayarak eleştirel bir şekilde analiz etme gibi okuma stratejilerini kullanmayı alışkanlık haline getirmeleriyle mümkündür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel durumu ve bu durumun cinsiyet, sınıf, okunan kitap sayısı değişkenlerine göre gösterdiği farklılığın tespit edilmesi hedeflenmiştir. Veriler toplanırken tarama modelinin özelliklerine uygun olarak hareket edilmiş, araştırma sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, *var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koyma* amaçlandığından betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli bir olgu, durum, olay vb. ilişkin verilerin gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır (Karasar, 2012). Araştırma konusu kendi koşulları, ortamında doğal olarak incelenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmaya katılanlara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma grubunu, Diyarbakır merkezde "uygun örnekleme" yöntemine (Büyüköztürk vd., 2013, s. 92) göre seçilen iki okuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Örneklem olarak seçilen okullardaki sınıflar tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya, 312 öğrenci katılmış, on öğrencinin verilerinde eksiklikler olduğundan dolayı çalışmadan çıkarılmış, çalışmada 302 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de cinsiyet ve sınıfa göre verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Çalışma Grubunun Sınıf ve Dağılımı

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Genel Toplam	%
	5. sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf		
Erkek	42	41	30	28	141	47
%	14	13	10	9		
Kız	47	45	35	34	161	53
%	16	15	12	11		
Toplam	89	86	65	62	302	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmadaki 302 öğrencinin 141’i erkek (%47), 161’si kız (%53) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 89’u beşinci (%30), 86’sı altıncı (%28), 65’i yedinci (%22), 62’si sekizinci (%20) sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından oluşturulan geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Öztürk (2012, s. 292-305) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Envanterin bütünü için Cronbach Alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerden birincisi olan “Genel Okuma Stratejisi” 0.85; ikinci faktör olan “Problem Çözme Stratejisi” 0.76 ve üçüncü faktör olan “Okuma Stratejilerini Destekleme”nin 0.81 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının 0.75’den yüksek bulunması ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir.

Bu çalışmaya ilişkin Cronbach Alfa değeri ölçeğin tümü için .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde faktörlerden birincisi olan “Genel Okuma Stratejisi” .89; ikinci faktör olan “Problem Çözme Stratejisi” .80 ve üçüncü faktör olan “Okuma Stratejilerini Destekleme”nin .87 güvenilirlik değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma verileri SPSS 21.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin deşifre edilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlarından standart sapma, yüzde ve ortalama kullanılmıştır. Dataların kıyaslanmasında gruplar arasındaki fark; t-testi, daha fazla değişken arasında tek yönlü varyant analizi ise ANOVA ile yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan 5’li likert şeklinde hazırlanan ölçekte öğrencilerin önermelerle ilgili görüşlerini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte maddeler (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum sıralamasıyla verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağıtılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık seviyeleri genel ortalaması ve bunun cinsiyet, sınıf, kitap okuma sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ortalamaları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort	Ss
Okuma Stratejilerini Destekleme	Erkek	141	48,6471	8,40196
	Kız	161	50,6949	7,69741
Problem Çözme Stratejisi	Erkek	141	28,5490	6,47553
	Kız	161	30,3898	5,92487
Genel Okuma Stratejisi	Erkek	141	37,4118	5,61133
	Kız	161	38,8814	5,36298

Tablo 2’ye göre araştırmadaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık seviyelerinin genel ortalaması 39.03 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler alt boyutlarda incelendiğinde okuma stratejilerini destekleme boyutunda 49,6; problem çözme stratejisinde 29,4; genel okuma stratejisinde ise 38,1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin orta değer altında olduğu görülmektedir. Araştırmanın alt boyutlarına bakıldığında da benzer bir durum söz konusudur. Ortaokul öğrencileri problem çözme boyunda çok düşük bir farkındalığa sahipken okuma stratejilerini destekleme boyutunda orta düzeydedir. Genel okuma stratejisinde ise araştırmanın genel ortalamasıyla benzer bir sonuç göstermektedir.

Araştırmaya katılanların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkisini belirlemek için bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır.

Tablo 3: Cinsiyete göre Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeyleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	P
Okuma strateji. Destekleme	Erkek	141	48,6471	8,40196	,508	,326
	Kız	161	50,6949	7,69741		
Problem Çözme Stratejisi	Erkek	141	28,5490	6,47553	,402	,413
	Kız	161	30,3898	5,92487		
Genel Okuma Stratejisi	Erkek	141	37,4118	5,61133	,405	,375
	Kız	161	38,8814	5,36298		

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine p değerinin .05'ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmada elde edilen verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin üç alt boyutta da erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da kızların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının erkeklerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasındaki ilişki ANOVA ile karşılaştırılmış, analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Durumuna Göre Analizi.

Sınıflar	n	Ort.	sd	X ²	P
1. Sınıf	89	177,58	3	1,453	,602
2. Sınıf	86	195,10			
3. Sınıf	65	201,65			
4. Sınıf	62	181,27			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf seviyesine göre okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin rakamsal değeri [$\chi^2(3)=1,423$; $p=,602$; $p>0,05$] şeklindedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf değişkeni ile öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bulguların aritmetik ortalamalarına bakıldığında yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin diğer tüm sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla altıncı, sekizinci ve beşinci sınıf öğrencileri takip etmektedir. Öğrencilerin sınıfları arttıkça okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin arttığı sadece sekizinci sınıf öğrencilerinde bunun aksi bir durum olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıkları ile bir yılda okudukları kitap sayısı durumu ANOVA ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 5: Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalıkları

Kitap Sayısı	n	Ort.	sd	X ²	p
1-6	125	120,20	2	21,853	,000
7-14	101	177,55			
15 ve üstü	76	235,61			

Yukarıdaki tabloda öğrencilerinin sınıf seviyesine göre okumaya yönelik tutumlarının değeri [$\chi^2(2)=21,853$; $p=0,000$; $p<0,05$] olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara bakıldığında bir yılda okunan kitap sayısı ile okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık seviyeleri arasında oransal olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulguların aritmetik ortalamalarına göre bir yılda 15 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinin daha az kitap okuyanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yedi ve on dört arasında kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeyleri yılda bir ile altı arasında kitap okuyan öğrencilerden daha fazladır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının genel ortalamasının 39.03 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler alt boyutlarda incelendiğinde okuma stratejilerini destekleme boyutunda 49,6; problem çözme stratejisinde 29,4; genel okuma stratejisinde ise 38,1 olduğu görülmüştür. Verilere göre öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık seviyelerinin düşük olduğu, araştırmanın alt boyutlarında da aynı durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin özellikle problem çözme boyunda çok düşük farkındalığa sahip oldukları, okuma stratejilerini destekleme boyutunda orta düzede, genel okuma stratejisinde ise araştırmanın genel ortalamasıyla benzer bir sonuç gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonucu, alanyazında öğretmen adayları örnekleminde Karadüz (2011) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik gösterirken, ortaokul ve öğretmen adayları örnekleminde gerçekleştirilen (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Akın ve Çeçen, 2014; Kabaran ve Sidekli 2016; Mert, 2015; Çeliköz, 2018; Özdemir, 2018; Yemenici ve Ulu; 2020) bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir.

Bu çalışmalarda öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Akın ve Çeçen'e (2014) göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının yüksek olmasının sebebi, çalışma evrenindeki okulun sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması ve öğrencilerin ilkokulu tek öğretmenle bitirmiş olmalarından kaynaklanırken diğer araştırmalarda yaş faktörüne ve bireysel özelliklere vurgu

yapılmaktadır. Öğrencilerin yaşa bağlı olarak fizyolojik ve sosyal gelişimlerinin onların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının daha yüksek olmasına yol açmış olabileceği ifade edilmiştir. Tarafımızca yürütülen araştırmada öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının düşük olmasının nedeni öğrencilerin okuma alışkanlığının gittikçe azalması olarak ifade edilebilir. Teknolojinin gelişmesi ile sosyal medya ve dijital oyunların yaygınlaşmasına bağlı olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları azalmaktadır (Deniz, 2015). Yeterince kitap okumayan öğrencilerde de okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının hedeflenen düzeyde gelişmediği söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin okuma stratejilerini teorik olarak yeterince bilmemeleri ve gerektiği miktarda pratiklerinin bulunmaması bu duruma yol açmış olabilir. Buna ek olarak öğrencilerin okuma stratejilerini teorik olarak yeterince bilmemeleri ve gerektiği miktarda pratiklerinin bulunmaması bu duruma yol açmış olabilir.

Bulgulara göre katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık seviyeleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişkenlik göstermemektedir. Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıkları ortalamasının cinsiyet değişkenine göre p değeri .05'ten büyüktür. Bundan hareketle öğrencilerin üstbilişsel farkındalık durumları ile cinsiyetleri arasında aritmetik olarak farklılık bulunsa da istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri birbirine yakındır, arada bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çalışmada ulaşılan verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin genel ortalama ve üç alt boyutta da erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da kızların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalıklarının erkeklerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Literatürde kadınların okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalıklarının erkeklerden daha fazla olduğunu gösteren (Azizoğlu ve Okur, 2020; Yemenici ve Ulu, 2020; Koç ve Arslan, 2017; Akın ve Çeçen, 2014; Ateş, 2013; Bozkurt ve Memiş, 2013; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Karatay, 2010; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Topuzkanamış, 2009; Altındağ, 2008; Çöğmen, 2008) araştırmalar bulunduğu gibi üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını (Duran, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008; Erdem, 2012; Özdemir, 2018) belirten araştırmalar da bulunmaktadır.

Azizoğlu ve Okur (2020), kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmasının seçilen örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabileceğini ifade ederken Arslan (2013) bu durumu, "okuma becerilerinde kızların erkeklere oranla daha başarılı ve okumaya karşı daha olumlu tutum içinde olmaları ile evde daha çok zaman geçirmeleriyle ilişkilendirilmektedir" (Arslan, 2013, s. 251-268). Buna ek olarak son zamanlarda yapılan araştırmalarda eğitim öğretim faaliyetlerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde fırsat eşitliğini göstermesi bakımından önemli bir durumdur.

Araştırmaya katılanların sınıf seviyesine göre okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin yapılan analiz sonucunda [$\chi^2(3)=1,423$; $p=.602$; $p>0,05$] olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf değişkeni ile öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık seviyelerinin diğer tüm sınıflardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla altıncı, sekizinci ve beşinci sınıf öğrencileri takip etmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin arttığı ancak sadece sekizinci sınıf öğrencilerinde aksi yönde bir durum olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda da bireylerin yaşı arttıkça okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Öğrenme, beceri kazanma ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada gelişimin önemi kabul edilmiş bir hakikattir. Bu hakikat istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma farkındalıklarını etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Cantrell ve Carter, 2009). Alanyazında öğrencilerin yaşına bağlı olarak üstbilişsel becerilerin arttığını (Azizoğlu, ve Okur, 2020; Özsoy ve Günindi, 2011; Padeliadu, Botsas ve Sideridis, 2002; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008) gösteren çalışmaların yanı sıra bu araştırma gibi sınıf ve yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını (Yemenici ve Ulu, 2020; Özden 2018; Koç ve Arslan, 2017; Akın ve Çeçen,2014; Erdem, 2012; Baykara, 2011) belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Fisher, (1998), yaştan ziyade kaliteli ve nitelikli yaşama vurgu yapmış, üstbilişsel becerilerin kullanımı konusunda yaşın önemli olmadığını, tecrübe kazanmanın daha değerli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra sekizinci sınıf öğrencilerdeki düşüşün nedeninin liselere giriş sınavına hazırlık kaygısından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, katılımcıların okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık seviyelerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre rakamsal değeri analiz sonucuna göre [$\chi^2(2)=21,853$; $p=0,000$; $p<0,05$] şeklindedir. Bu sonuca göre okunan kitap sayısındaki artış ile okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik bulunmaktadır. Elde edilen sonuçların aritmetik ortalarına bakıldığında bir yılda 15 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin daha az kitap

okuyanlardan yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde 7 ve 14 arasında kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri de yılda 1 ile 6 arasında kitap okuyan öğrencilerden daha fazladır. Araştırmadaki bu bulgu, fazla kitap okuyan bireylerin okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Yemenici ve Ulu (2020, s. 1406-1420) yaptıkları araştırmada “yıllık okunan kitap sayısına göre okumayı planlama ve değerlendirme alt boyutlarında yıllık 1-5, 6-11 arasında kitap okuyanlara göre 12 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık” bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada, yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrencilerin yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra Özdemir (2018), orta sıklıkta kitap okuyan grup ile hiç okumayan ve az okuyan gruplar arasında okuma stratejileri kullanımları arasında istatistiksel olarak daha çok kitap okuyanların lehine anlamlı sonuç olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak Kana (2014), ortaokul öğrencileri örnekleminde yürüttüğü araştırmada okuma oranları ile okuma stratejilerini kullanım durumları arasında pozitif ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırmanın bu bulgusu Akın ve Çeçen, (2014) ile Oluk ve Başöncül (2009) tarafından yapılan araştırmalarla farklılık göstermektedir. Akın ve Çeçen (2014) ortaokul öğrencileri üzerine yürüttükleri çalışmada son altı ayda okunan kitap sayısının okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyine anlamlı bir şekilde etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun da öğrencilerin çok kitap okuması değil, nasıl ve hangi nedenle kitap okuduğunun önemli olduğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Özetle okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin artmasında bir taraftan öğrencilerin okudukları kitap adeti önemliyen diğer taraftan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma önem arz etmektedir. Yani nicelikle nitelik birlikte olursa hedeflenen kazanımlara ulaşmak daha kolaylaşmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle ortaokul öğrencilerini okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun artırılabilmesi ve bu konuda hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi için öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık konusunda teorik bilgi verilmesine ve bunun pratiklerle davranış haline getirilmesine daha fazla yer verilebilir. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerinin üst bilişsel okuma farkındalıklarının düşük olma nedenlerinin yoruma dayalı olduğu görülmektedir. Sorunları doğru tespit edebilmek için öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeylerinin nedenlerine yönelik daha derinlikli araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmalar neticesine yapılacak meta analizle cinsiyet ve öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel okuma farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki daha belirgin hale gelecektir. Buna ek olarak bu araştırmada olduğu gibi son zamanlarda yapılan araştırmalarda eğitim öğretim faaliyetlerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmeli, öğretmenler teorik bilginin yanı sıra uygulamalı çalışmalara daha çok ağırlık vermelidirler. Ders kitapları ve öğretim programlarının bu açıdan zenginleştirilmesi ile öğrenci okuma stratejileri bilişsel ve farkındalıkları daha iyi seviyeye çıkarılabilir.

Öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bundan nedenle öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması ve okudukları kitap sayısının artırılması için gayret gösterilmesi önem arz etmektedir. Buna ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerinin severek okudukları kitap türlerini tespit edip okul kütüphanesinde bu kitaplara yer vermeleri, derslerde kitap okuma saatleri yapıp öğrencilerin okudukları kitapları arkadaşlarına anlatmalarıyla okuma stratejilerini kullanma farkındalığı oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25 (2), s.463-471.

Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış 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), s. 91-110.

Akyol, H. (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), s.251-265.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), s.258-273.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenler ve Günlük Ritim Özellikleri ile İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), s.258-269.
- Bağçeci, B., Döş B., Sarıca R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, s.551-566.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, s.80-92.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 3, Aralık 2013*, s.147-160.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A.- Deniz, E. ve Çeçen, M.A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları, *Turkish Studies, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)*, 11(3) s. 645-660.
- Cantrell, S., Carter, J. (2009). Relationships Among Learner Characteristics and Adolescents' Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 30, 195–224. doi: 10.1080/02702710802275397.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), s.21-27.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), s.223-234.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saraçaloğlu A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s.91-99.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları / Reading habits of secondary school students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), s.46-64.
- Deniz, E. ve Çeçen, M.A. (2024). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları *Journal of Research in Turkic Languages*, 6(1), s.19-34.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalık ile İlgili Bilgilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), .34-42.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (4), s.162-186.
- Fisher R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141 (1), s.1-15.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. İnönü Üniversitesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Hartman, H. J.(2001). *Teaching Metacognitively. Metacognition in Learning and Instruction, Theory, Research and Practice*, Kluwer Academic Publishers, Netherland.
- Huitt, W. (1997). *Metacognition, Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University.<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn>.

Kabaran, G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), s.37-57.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın.

Kana, F. (2014). Metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), s.100-120. doi: 10.17556/jef.73171.

Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), s.134-152.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2010). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), s.58-80.

Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.745-778.

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği* 24(1), s.11-32.

Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), s.95-106.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, s.249-259.

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), s.183-194.

Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Öncü Basımevi.

Özdemir, S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), s.296-315.

Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıkları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), s.1427-1439.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), s.713-740.

Özsoy, G., Günindi Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, s.430-440.

Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), s.292-305.

Padeliadu, S., Botsas G. & Sideridis G. (2002). Metacognitive Awareness And Reading Strategies: Average and Readingdisabled Students, M. Makri-Tsilipakou (Ed.). 14th *International Symposium selected papers on Theoretical and Applied Linguistics, 20-22 Nisan 2000*, Yunanistan, Selected papers on theoretical and applied linguistics içinde (s. 307-318). Selanik: School of English—Aristotle University of Thessaloniki.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), s.129-148.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, s.655-677.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y., Bilgin, İ. (2008). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (17), s.147-158.

Wilson, J. (1999). *Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition As A Worthwhile Part Of The Curriculum*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm>

Yemenici, A. İ. ve Ulu, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), s.1461-1478.

