

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği)

Mehmet Akif ÇEÇEN¹

Mehmet ALVER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği’nde öğrenim gören 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye çevrilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları, ortalama, standart sapmalar hesaplanmış; t-testi, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur.
2. Cinsiyete göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişim göstermiştir.
3. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterirken “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Lise türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri

Usage level of Metacognitive Reading Strategies of Turkish-Language Teacher Candidates (Giresun University Case)

Abstract

The purpose of study is to determine the usage level of reading comprehension strategies of students educated in Turkish-language teaching. The sample survey consists of 123 students educated in Turkish-language teaching in Faculty of Education at Giresun University during 2010-2011 academic year. In research, Metacognitive Reading Comprehension Scales checked out validity and reliability, translated into Turkish by Çöğmen (2008) has been used. In data analysis, frequency and percentage distribution, mean, standard deviation have been calculated, and also benefited from t-test, one-way variance analysis and Bonferroni test.

As a result;

1. Reading comprehension strategies is found to be “frequently used” for both two –dimension and all of scales.
2. Although students’ reading comprehension strategies, in terms of “analytical strategies” are not significantly differs according to gender, differ significantly in favor of females.
3. In favor of first-grade students, while students’ reading comprehension skills do not differ significantly in terms of “analytical strategies”, no significant difference found in terms of “pragmatic strategies”.
4. No significant difference found in frequency of usage of students’ reading comprehension skills with respect to type of high school.

Key Words: reading, reading comprehension strategies, metacognitive, metacognitive reading strategies

¹ Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

² Arş. Gör., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Giriş

Bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan okuma eylemi, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması (MEB, 2006, s.6), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.81).

Kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Yıldız, 2006, s.115) olarak da nitelenen okuma kavramı, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd., 1997, s.41). Bu yönüyle okuma etkinliğinin, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunmaktadır. Okuma etkinliği, aynı zamanda görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içermektedir (Sever, 2004, s.13).

Eskiden yazıların şifresini çözme olarak anlaşılan “okuma” kavramı, sonradan kelimeleri bütün olarak görme ve beyne yerleştirme şeklinde açıklanmış, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ise dil ve zihinsel becerileri geliştirme olarak anlaşılmıştır. Böylece “okuma” kavramı günümüzde bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmıştır (Güneş, 2007, s.117).

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu geliştirir ve derinleştirir. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır.” (Akyol, 2006, s.29). Okumadan maksat, anlam inşa etmek (Calp, 2005, s.80), okunanı anlamaktır (Akçamete, 1990, s.436). Okumayı oluşturan pek çok unsurun içinde “anlama” önemli bir başlığı oluşturur ve okumanın temel niteliğidir. Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir (Balcı, 2009, s.12). Okuma, anlama için yapılan bir etkinliktir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesini sağlayacak en önemli yeterlilik, anlamadır (Ünal, 2007, s.3).

Okuma eyleminde temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “yazılı veya basılı metin”, ikincisi “duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması”, üçüncüsü ise

“okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır.” Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması hâlinde gerçekleşebilir (Temizkan, 2007, s.19). Okuma sonucunda zihin, metindeki iletiyi bellekte bulunan eski bilgilerle karşılaştırmakta, yeni bilgiyi belleğe eklemekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu süreçte okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve problem çözme becerileri okuduğunu anlama sürecini etkiler. Okuduğunu anlama sürecinde metin üzerinde bazı anlama aşamalarının izlenmesi gerekir. Bu aşamaları üç başlıkta özetlemek mümkündür (Balcı, 2009, s.13):

1. Metnin yapısını çözümleme
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
3. Metni eleştirme

Okuma eylemi sırasında okuyucular metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uygulamaktadırlar. Okuma stratejileri olarak adlandırılan bu taktikler, okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Okuma sırasında çeşitli okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmakta; metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama oranını arttırmakta, aynı zamanda metni eleştirme, değerlendirme, hatırlama gibi becerilerin gelişimine de zemin hazırlamaktadır (Akyol, 2007, s.33). Okuma stratejilerinin amacı en kısa zamanda, en yüksek seviyede anlamayı sağlamak; anlama başarısızlıkları durumunda okuyucunun sorununu çözmesi için ona yardımcı olmaktır (Temizkan, 2007, s.6). Okuma stratejileri de okuma-anlama sürecinde öğrenme stratejileri gibi görev yapmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır (Kıroğlu, 2002, s.17’den aktaran Temizkan, 2007, s.47). Okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir (Topuzkanamış, 2009, s.6). Okuyucuların uygun okuma stratejilerini kullanmaları ve okuma amaçlarını belirlemeleri anlama çalışmalarının ilk basamağını oluşturur (Yalçın, 2002, s.64).

Okuma stratejileri genel olarak “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç aşamada toplanmaktadır (Yiğiter vd., 2005; Birincioğlu, 2006; Karatay, 2007; Temizkan, 2008):

Okuma Öncesi Stratejiler: Okuma öncesinde kişi, konu ile ilgili ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler (Karatay, 2007, s.39). Okuma öncesinde yapılan etkinliklerin ve uygulanan stratejilerin amacı,

okuyucuların metne karşı güdülenmelerini sağlamak ve konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmektir (Temizkan, 2007, s.61). Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak, okuyucuyu metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek ve ona güven duygusu vermek, okuyucuya metindeki görseller hakkında yorum yaptırmak, onların dikkatlerini yeni kelimelere çekmek ve başlık hakkında konuşmalarını sağlamak da okuma öncesi stratejilerin amaçları arasındadır (Yiğiter vd., 2005, s.125).

Okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları dokuz başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.39):

- ✓ Okuma amacı belirleme
- ✓ Metni gözden geçirme
- ✓ Bilgileri harekete geçirme
- ✓ Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
- ✓ Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- ✓ Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme
- ✓ Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
- ✓ Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
- ✓ Okuma hızı belirleme

Okuma Sırası Stratejiler: Okuma sürecinin en uzun kısmı okuma sırasıdır. Burada okuyucu, okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, anlamadığı durumlarda eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır (Topuzkanamış, 2009, s.30). Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları; okuyucuların yönlendirmeler ve sorular yardımıyla metinle etkileşimlerini sağlamak, yazarın amacını anlamalarını sağlamak, okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için onlara yardımcı olmak, metnin içeriğini anlamalarına yardımcı olmak, metin içinde özel bir bilgiyi aramak, metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak olarak ifade edilmektedir (Yiğiter vd., 2005, s.125).

Okuma sırası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları on dört başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.40):

- ✓ Okurken not tutma
- ✓ Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama)
- ✓ Dikkat dağılıncı okunan kısma tekrar dönme
- ✓ Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- ✓ Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- ✓ Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
- ✓ Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma

- ✓ Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- ✓ Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
- ✓ Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- ✓ Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüleleştirme
- ✓ Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- ✓ Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı metni tekrar gözden geçirme
- ✓ Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma

Okuma Sonrası Stratejiler: Okuma sırasında da işletilebilen değerlendirme süreci, daha çok okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamının doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi ile ilgilidir. Bu yolla metinde geçen düşünce ve bilgilerin konuşlandırılması, anlamlandırılmamış öğelerin bağlamdan kavranması, ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle olan ilişkisinin belirlenmesi sağlanmış olur. Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amaçları ise okuma deneyimini genişletmek, ilk iki aşamayı gözden geçirmek, metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak, okunanların özetlenmesini sağlamaktır (Yiğiter vd., 2005, s.126).

Okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları on başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.42):

- ✓ Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
- ✓ Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
- ✓ Metinde geçen düşünceleri özetleme
- ✓ Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
- ✓ Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
- ✓ Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- ✓ Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme
- ✓ Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
- ✓ Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme
- ✓ Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma

Okuma stratejilerinin bir kısmı, öğrenime gerek kalmadan okuyucuların kendi tecrübeleriyle buldukları etkinliklerdir. Farklı zekâ alanlarına, bilişsel alt yapıya sahip okuyucular, anlamalarını sağlamaya en çok katkıda bulunan stratejiyi önceden keşfetmiş olabilir. Stratejilerin sistematik hâle getirilerek sınıflandırılmış olması, kendine uygun okuma stratejisini henüz belirleyememiş okuyucular için yol göstermesi bakımından önemlidir.

Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığının, ne elde ettiğinin) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üstbiliş (metacognition) kavramı ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematiği geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007, s.3).

Kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejiler öz düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan üstbilişsel stratejilerdir. Okuma ile ilgili üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onlara okuma süreçlerini düzenleme imkânı tanımaktadır (Çöğmen, 2008, s.23). Bu farkındalık sayesinde okumanın “anlama” boyutu daha bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir.

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu bilişsel farkındalık, kişinin kendisi hakkındaki bilgisini ve 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 hâline getirir. Bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla düşünme becerilerini artıran bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi için kullanılacak en etkili yollardan birisi olduğu görülmektedir (Gelen, 2004). Üstbiliş, bireyin bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi birçok faktörü doğrudan etkilediği için öğrenme ve öğretimde özellikle önemlidir (Hartman, 1998, s.1).

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Çakıroğlu, 2007, s.8). Üstbiliş en basit anlamıyla, düşünme süreci üzerinde düşünmek olarak tanımlanabilir (Carrell, 1998; Webster, 2002). Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Tüm bu tanımları yan yana koyduğumuzda bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olduğu ortaya çıkar (Gelen, 2004).

Araştırmacıların çoğu üstbilişin iki genel boyutu olduğu yönünde görüş birliğine varmış ve tanımlamalarını şu şekilde yapmışlardır;

- a) Bireyin bilişsel alanı (okuma, bellek, öğrenme ve benzeri) hakkında sahip olduğu bilgi
- b) Düşünceyi düzenleyen yönetici süreçler (planlama, izleme, değerlendirme ve benzeri) (Çakıroğlu, 2007, s.9).

Üstbilişsel süreçler, bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel “yönetici” süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Üstbiliş aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında temin eder, ön bilgilerini harekete geçirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar (Gourgey, 1998). Üstbiliş stratejileri bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Üstbiliş stratejileri bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder (Çakıroğlu, 2007, s.18).

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin okuma öncesinde; eski bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını belirledikleri ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlemlenirken; bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmayan bireylerin direkt okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (Gelen, 2003, s.59).

Öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği konusunda fikir sahibi olmaları, başka bir deyişle üstbilişsel *bilgiye* sahip olmaları, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendiren, öğretmenden bağımsız öğrenciler olabilmeleri açısından önemli görülmektedir (Webster, 2002). Üstbilişsel yaklaşımları olmayan öğrenciler, öğrenmelerini planlamak için imkânları bulunmayan ve ne yönde ilerleyeceklerini bilmeyen, ilerlemelerini izleyemeyen ve başarılarını ve ileriye yönelik yol haritalarını gözden geçiremeyen öğrenciler olarak ifade edilmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990, s.8).

Üstbilişsel stratejiler, öz olarak *seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme* stratejilerini kapsamaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990; El-Koumy, 2004).

Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya yardımcı olmaktadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle bu, farkında olarak okumaktır. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.92).

Okuma bağlamında üstbilişin iki temel birimden oluştuğunu belirtilmektedir. Bunlar, metinden bilgi edinmek için kişinin sahip olduğu stratejiler bilgisi (metacognitive knowledge) ve farklı amaçlar için okurken kişinin kendi eylemleri üzerindeki kontrolüdür (metacognitive control) (Muhtar, 2006, s.36).

Üniversite öğrencilerinin ders metinlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirecek üstbilişsel stratejilerin farkında olmalarının, başarılı olmaları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çöğmen, 2008, s.3). Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme konusunda görev alacak Türkçe öğretmen adaylarının, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarının belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. Karasar'a (2009, s.81) göre ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği'nde okuyan 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının dağılımı dengeli olmadığından her sınıftan birer şube belirlenmiş ve ölçme aracı bu şubelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda elde edilen araştırmanın çalışma evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği'nde okuyan toplam 256 öğrenci;

örneklemini ise aynı bölümün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 123 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin bilgilere Tablo-1’de yer verilmiştir.

Tablo-1: Araştırmanın örneklemine ilişkin istatistiksel bilgiler

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	TOPLAM
Kız	21	20	21	20	82
Erkek	11	10	8	12	41
TOPLAM	32	30	29	32	123

Tablo-1’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan 123 öğrencinin 82’si (% 66.7) kız, 41’i (33.3) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Ryneason (2004) tarafından geliştirilen “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire” adlı ölçeğin Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye aktarılan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu altındaki maddeler, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ifade etmektedir. Pragmatik stratejiler başlığı altındaki ikinci boyuttaki maddeler ise daha fazla hatırlamaya yönelik, pratik stratejileri ifade etmektedir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir: 1- “Hiç kullanmam”, 5- “Her zaman kullanırım”. Stratejileri kullanma düzeyi aralıkları $n-1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005’ten akt. Çöğmen, 2008).

Bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi “Her zaman kullanırım”, 3.40-4.19 arasında yer almışsa “Sık sık kullanırım”, 2.60-3.39 arasında yer almışsa “Bazen kullanırım”, 1.8-2.59 arasında yer almışsa “Nadiren kullanırım”, 1.00-1.79 arasında yer almışsa “Hiç kullanmam” aralığında değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türüne ilişkin sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’nin yapı geçerliğini test etmek için ölçek, Çöğmen (2008) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ve

örneklem grubu dışından seçilen toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde KMO değerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği için .80; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanısına varılmıştır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile Çoğmen (2008) tarafından faktör analizi yapılmış ve ankette yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, anketin orijinal formunda yer alan bütün maddeler, Türkçe formuna alınmıştır. Elde edilen bütün bu bulgulara göre Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemede geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi görülmüştür.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için Çoğmen (2008) tarafından iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin iki alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında, .20 ile .47 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS 17 paket programında hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı bir fark olması hâlinde farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacı ile Bonferroni testi uygulanmıştır.
3. Ölçeğin iki boyutunda yer alan soru sayısının eşit olmaması, strateji kullanımının değişkenler açısından karşılaştırılmasında sıkıntı oluşturabileceği düşünülerek her bir alt boyutun değişkenlere göre aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.
4. Sonuçların yorumlanmasında $p = .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve ortalamalara bakılarak öğrencilerin

stratejilere ilişkin maddeleri hangi düzey aralığında kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ölçeğin her iki boyutu için verdikleri cevapların ortalamaları soru sayısına bölünerek öğrencilerin stratejileri alt boyutlar bazında hangi düzey aralığında kullandıkları bulunmuştur. Bu bulgulara ilişkin bilgilere Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo-2: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyleri

	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Düzyer
Analitik	16	123	3,8496	,43771	Sık sık kullanım
Pragmatik	6	123	3,6924	,78145	Sık sık kullanım
Toplam	22	123	3,8067	,43328	Sık sık kullanım

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğrenciler hem analitik hem de pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin tümü için ise öğrencilerin strateji kullanma sıklıkları “sık sık kullanım” aralığında bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler ölçekte analitik stratejiler boyutundaki maddelerde yer alan, **“Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm”, “Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım”, “Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm”, “Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım”** gibi stratejileri büyük ölçüde sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ölçeğin pragmatik stratejiler boyutunda yer alan, **“Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim”, “Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum”** gibi stratejileri de sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçekte yer alan **“Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım”, “Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım”** ve **“Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum”** gibi maddeler ise öğrenciler tarafından “Her zaman kullanım” şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciler, **“Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum”** ve **“Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım”** maddelerini ise bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo-3, 4 ve 5’te yer verilmiştir.

Tablo-3: Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Kız	82	3,8841	,44359	121	1,241	,217*
Erkek	41	3,7805	,42254			

* p > .05

Tablo-3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05). Buna göre Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan kız ve erkek öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo-4: Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Kız	82	3,8496	,76156	121	3,278	,001*
Erkek	41	3,3780	,73222			

* p < .05

Tablo-4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p< .05). Ortalamalar incelendiğinde, bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu gözlenmektedir ($X = 3,8496$). Bu durumda, ders metinlerini okurken, kız öğrencilerin, pragmatik stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları söylenebilir.

Tablo-5: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Analitik	Pragmatik
Kız	3,8841	3,8496
Erkek	3,7805	3,3780

Tablo-5'te kız ve erkek öğrencilerin stratejileri kullanmalarına ilişkin her bir boyuttan aldığı puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre, istatistiksel bir fark olmasa da kız öğrencilerin analitik stratejileri de daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca toplam puanları açısından kız öğrencilerin ders metinlerini okurken strateji kullanım düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo-6, 7, 8 ve 9'da yer verilmiştir.

Tablo-6: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{X}	Ss
Analitik	Birinci Sınıf	32	4,0098	,45821
	İkinci Sınıf	30	3,7896	,45559
	Üçüncü Sınıf	29	3,6487	,40519
	Dördüncü Sınıf	32	3,9277	,35714
	Toplam	123	3,8496	,43771
Pragmatik	Birinci Sınıf	32	3,7813	,87625
	İkinci Sınıf	30	3,7389	,85061
	Üçüncü Sınıf	29	3,5862	,56628
	Dördüncü Sınıf	32	3,6563	,80426
	Toplam	123	3,6924	,78145

Tablo-7: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,295	3	,765	4,318	,006*
Gruplar içi	21,079	119	,177		
Toplam	23,374	122			

* $p < .05$

Tablo-7'ye göre birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik stratejileri kullanma sıklıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını tespit etmek için Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo-8: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre Bonferroni testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkı	
			(I-J)	P
Analitik	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	,22018	,250
		Üçüncü Sınıf	,36106*	,007*
		Dördüncü Sınıf	,08203	1,000
	İkinci Sınıf	Birinci Sınıf	-,22018	,250
		Üçüncü Sınıf	,14088	1,000
		Dördüncü Sınıf	-,13815	1,000
	Üçüncü Sınıf	Birinci Sınıf	-,36106*	,007*
		İkinci Sınıf	-,14088	1,000
		Dördüncü Sınıf	-,27903	,066
	Dördüncü Sınıf	Birinci Sınıf	-,08203	1,000
		İkinci Sınıf	,13815	1,000
		Üçüncü Sınıf	,27903	,066

* p < .05

Bonferroni testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin analitik strateji puanlarının üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo-9: Pragmatik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	P
	Toplamı	sd			
Gruplar arası	,686	3	,229	,369	,776*
Gruplar içi	73,816	119	,620		
Toplam	74,502	122			

* p > .05

Tablo-8'e göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Ortalamalar incelendiğinde ise sınıflar arasında istatistiksel bir fark olmamasına karşın 1. ve 2. sınıfların pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin ders metinlerini okurken üstbilişsel stratejileri daha sık kullandıkları söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir ve bu bulgulara Tablo-10, 11, 12 ve 13'te yer verilmiştir.

Tablo-10: Lise türüne göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{X}	Ss
Analitik	GL	62	3,9304	,42421
	AÖL	24	3,7656	,41876
	AL	23	3,8207	,49079
	SL	14	3,6830	,40017
	Toplam	123	3,8496	,43771
Pragmatik	GL	62	3,6371	,82841
	AÖL	24	3,6250	,82276
	AL	23	3,9928	,74786
	SL	14	3,5595	,40619
	Toplam	123	3,6924	,78145

Tablo-11: Analitik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,982	3	,327	1,740	,163*
Gruplar içi	22,392	119	,188		
Toplam	23,374	122			

* p > .05

Tablo-11'e göre farklı liselerden mezun öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim bulunmamaktadır (p> .05). Buna göre Türkçe Eğitimi Bölümüne farklı tür liselerden mezun olarak gelen öğrencilerin, ders metinlerini okurken analitik stratejileri benzer sıklık derecelerinde kullandıkları söylenebilir.

Tablo-12: Pragmatik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,621	3	,874	1,446	,233*
Gruplar içi	71,881	119	,604		
Toplam	74,502	122			

*p > .05

Tablo-12'de görüldüğü gibi farklı liselerden mezun öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05).

Buna göre, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları pragmatik stratejilerin lise türünden bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Tablo-13: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının lise türüne göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
GL	3,9304	3,6371
AÖL	3,7656	3,6250
AL	3,8207	3,9928
SL	3,6830	3,5595
Toplam	3,8496	3,6924

Tablo-13 incelendiğinde öğrenciler arasında en fazla strateji kullanımının analitik boyutta Genel Liselerden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülürken pragmatik boyutta ise Anadolu Liselerinden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyete göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişim göstermiştir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri sınıflara göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterirken “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Lise türüne göre öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının ders metinlerini okurken üstbilişsel okuma stratejilerini “sık sık” kullandıkları ortaya konulmuştur. Bu durum, dil becerilerinin gelişiminde uygulayıcı olacak adayların başarılı bir öğretim yapmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1990). Okuma Akıcılığı ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, s.435-440.
- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*.

- Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carrell, P.L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught?. *The Language Teacher Online*, Issue 22.03.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Çöğmen, S., A. S. Saracaloğlu (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 91-99.
- Demirel, Ö., M. Şahinel (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- El-Koumy, A.S.A.K. (2004). Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research. Egypt: Anglo Egyptian Bookshop. <http://www.eric.ed.gov> (27.12.2010).
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26 (1-2), s.81-96.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hartman, Hope J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction. *Instructional Science*, 26, s.1-3.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kavcar, C., F. Oğuzkan, S. Sever (1997). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıroğlu, M.K. (2002). *Anamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Pres.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Y. (2005). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taraban, R., M. Kerr, K. Ryneanson (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, Vol: 25, s.67-81.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu

- Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, s.129–148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Ünal, E. (2007). *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Webster, R. (2002). Metacognition and the Autonomous Learner: Student Reflections on Cognitive Profiles and Learning Environment Development. http://www.osds.uwa.edu.au/data/page/37666/Ray_Webster.pdf (27.12.2010).
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. (2006). *Okuma ve Anlama Öğretimi. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yiğiter, K., A. Sarıçoban, T. Gürses (2005). Reading Strategies Employed By ELT Learners At The Advanced Level. *The Reading Matrix*, V. 5, N. 1, s.124–139.