



4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI VE BU STRATEJİLERLE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ*

*Mustafa BAŞARAN***

ÖZET

Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının ve bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, betimsel yöntemlerden, ilişkisel taramadır. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilkokullarda öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen bir devlet okulunun üç farklı şubesinde öğrenimlerine devam eden 51'i kız; 382'i erkek toplam 89, 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma ana dört bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçevenin oluşturulduğu birinci bölümde üstbilgi ve üstbilişsel okuma stratejileri, bu stratejileri kullanmanın faydaları ve öğretimi konuları tartışılmıştır. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi, üçüncü bölümde ise bulgular ve yorum bulunmaktadır. Son bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçların tartışılması yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencileri okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejileri ise daha az kullanmaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde cinsiyet değişkeninin manidar bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin devam ettiği şube değişkeninin, öğrencilerin hatırlamaya yönelik, okuma esnası ve okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde manidar bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yani sınıf öğretmenleri, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarını doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Okuma, Okuduğunu Anlama

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü El-mek: mbasaran66@yahoo.com



4TH GRADE STUDENTS' USING METACOGNITIVE READING STRATEGIES CONDITIONS AND BETWEEN THE RELATIONSHIP READING COMPREHENSION AND USING THESE STRATEGIES

ABSTRACT

Aim of this study is to determine that 4th grade students' using metacognitive reading strategies conditions and the relationship between reading comprehension rates and using these strategies rates in this grade. The Research method of this study is relational scan that is a descriptive method. The universe of the study is 4th grade students, who attend state elementary schools in the center of Kütahya province in 2012-2013 academic season. The sample of study is 89 4th grade students, who were selected from this universe. The study consists of four parts. In the first chapter, Metacognition and metacognitive reading strategies are discussed. The method of study is explained in the second chapter. The findings and the comments are available in the third section. In the last chapter, there are the results of the study and the discussing of results. According to the results of study, 4th grade students' use often before reading, during reading and after reading metacognitive reading strategies but students use fewer strategies for remembering. The gender of students has no significant effect on using metacognitive reading strategies However, the branch has significant effect on the rate of use metacognitive reading strategies. According to the results of the research there is not a significant relationship between using metacognitive reading strategies rates and understanding.

Key Words: Metacognitive Reading Strategies, Reading, Reading Comprehension.

Giriş

Çalışma prensiplerini bilmeyen kullanıcılar da bir aracı rahatlıkla kullanabilir. Ancak aynı aracı çalışma prensiplerini bilen bir kullanıcı yüzde yüz kapasiteyle ve araca hiç zarar vermeden kullanabilecektir. Benzer şekilde, bireyler de çevreden bilgi toplamak, toplanan bilgiyi işlemek, bilgiyi depolamak ve gerektiğinde çevreye bilgi sunmak için beyin denen aracı kullanmaktadır. Beyni olan her birey bir şekilde beynini kullanabilmektedir. Ancak sadece beynin çalışma prensiplerini bilen ve beynini kullanırken süreci bilinçli bir şekilde takip eden, diğer bir deyişle üstbilişe (bilgi bilgisi) sahip olan bireyler beyinlerini daha verimli kullanabileceklerdir.

Üstbiliş

Literatürde üstbiliş kavramının birçok tanımına rastlanılmaktadır. Örneğin kavramı ilk defa kullanan Flavell üstbilişi, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, amaç ve eylemler arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen bilişsel izleme süreci olarak tanımlamaktadır (Özsoy, 2008). Vianty'ye (2007) göre ise üstbiliş, öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenme sürecini planlama, anlama, zihinsel ürünü süreç içerisinde takip etme ve öğrenme ürününü değerlendirme becerilerini kapsayan bir süreçtir. Livingston (1987) da benzer bir tanım yapmıştır. Ona göre üstbiliş, öğrenme esnasında sürecin aktif kontrolünü sağlayan üst düzey düşünmedir (akt.: Torkamani, 2010). Mokdari ve Reichard (2002) ise üstbilişi, düşünmenin duygusal niteliklerini ve bilişsel bilgileri

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013*



arttırmada kullanılan bilişsel beceri olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu açıklamalardan hareketle üstbiliş en genel anlamda, biliş takip ve kontrol etmek olarak tanımlamak mümkündür.

Üstbilişin iki farklı boyutu vardır. Birinci boyut bilişsel süreçlerle yani düşünmeyle ilgilidir. Örneğin bilişsel stratejiler veya hangi bilişsel stratejinin hangi durumda kullanılacağına dair bilgiler üstbilişin bu boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyut ise üstbilişsel stratejileri kullanmayla ilgilidir. Öz düzenleme veya düşünceyi kontrol etme, ikinci boyutla ilgili becerilere örnek olarak gösterilebilir (Pereira ve Deane, 1997).

Üstbilişle ilgili kavramsal veya metodolojik çalışmalar yaparken tüm araştırmacıların karşılaştığı benzer bir takım zorluklar vardır. Bu zorluklar temelde iki sebebe dayanmaktadır. Bu sebeplerden birincisi yukarıda da görüleceği üzere üstbilişin oldukça geniş bir alanı işaret etmesidir. Çünkü üstbiliş kavramının içeriği, çeşitli ekollerden ve çalışma alanlarından gelen birçok araştırmacının çok sayıdaki araştırmalarından elde edilen zengin veri kaynakları kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kadar çok kaynaktan elde edilen bilgileri bir veya birkaç boyutta incelemek son derece güçtür (Mokdari ve Reichard, 2002).

Karşılaşılan zorlukların diğer bir sebebi ise üstbiliş ve bilişsel performans arasındaki karşılıklı nedensel ilişkidir (Pereira ve Deane, 1997). Diğer bir deyişle, beyinde meydana gelen herhangi bir süreç veya ürün aynı anda hem biliş hem de üstbilişle ilgilidir. Üstbiliş, biliş takip ve kontrol etmektir. Biliş ise, bireysel öğrenme hedefleriyle doğrudan ilgilidir ve öğrenme materyalini değiştirmeyi veya dönüştürmeyi sağlamaktadır. Bundan dolayı zihinde meydana gelen bir ürünün, bilişsel bir süreçle mi yoksa üstbilişsel bir süreçle mi ilgili olduğunu belirlemek son derece güçtür.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan hareketle temel üstbilişsel stratejileri, süreci planlama, düzenleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme şeklinde sıralamak mümkündür. Bu stratejilere, dikkati yönetme, öz düzenleme, öz değerlendirme, amaç ve hedefleri belirleme ve bilgileri uygulama için fırsat arama ayrıca tüm bu stratejilerle ilgili olarak bireyin kendini izlemesi ve yaptığı hataları tespit edip düzeltilmesi de eklenebilir. Bu stratejiler öğrenilip geliştirilebilir ve kendi kendine öğrenme, genel öğrenme süreci veya özel öğrenme konuları söz konusu olduğunda rahatlıkla kullanılabilir. (Torkamani, 2010).

Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Strateji, bir amaca ulaşmak için sürecin bilinçli olarak planlanmasıdır (Carrel, 1998; Pereira ve Deane, 1997). Okumanın da bir amacı (anlama) olduğu düşünüldüğünde, okuma amacına ulaşmanın ancak stratejik okumayla mümkün olacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Üstbilişsel okuma stratejilerini tanımlamadan önce şu açıklamaları yapmak zaruri görünmektedir: Literatürde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma stratejilerinin aynı anlamda veya birbirinin yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun temelde iki sebebi vardır: Birincisi her iki strateji grubu da temelde aynı amaca (okuduğunu anlama) hizmet etmektedir. İkinci sebep ise, herhangi bir stratejiyi (özetleme, birine anlatıyormuş gibi okuma, yazarla konuşma, anlatılanları zihinde canlandırma vb.) ele alınış biçimine göre okuma stratejisi veya üstbilişsel okuma stratejisi olarak değerlendirmek mümkündür (Kawabata, 2007; www.fidspeech.wikispaces.com, 2013).

Literatürde zaman zaman “üstbilişsel okuma becerileri” kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu isimlendirme doğru değildir. Beceri kavramı yerine strateji kavramı kullanılmalıdır. Çünkü okuyucu, kullanacağı stratejileri, amaçladığı okuma hedefine ulaşmak için bilinçli olarak seçer ve süreç esnasında kontrol eder. Okumayla ilgili beceriler ise metni seslendirme veya elde edilen bilgiyi işleme sürecinde otomatik olarak kullanılır (Carrel, 1998; Pereira ve Deane, 1997).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



İlgili literatürde temelde aynı anlamı taşıyan çeşitli üstbilişsel okuma stratejileri tanımları bulunmaktadır. Örneğin Phakiti, (2003) üstbilişsel okuma stratejilerini, bilişsel stratejilerin seçilmesi, yürütülmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesini içeren, bilinçli zihinsel davranışlar olarak tanımlarken; Mokdari ve Reichard (2002) ise okurun, okuma sürecini, nasıl planlayacağına, nasıl izleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendine verilen bilgiyi nasıl kullanacağına dair düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Buraya kadar yapılan tanım ve açıklamalardan hareketle üstbilişsel okuma stratejileri, anlamın oluşması için okurun bilinçli bir şekilde, okuma sürecini takip edip, gerektiğinde sürece müdahale etmesi ve süreci tüm yönleriyle değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Carrel, 1998; Çoğmen ve Saracalolu, 2009; Karami, 2008; Mokharti ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007): Üstbilişsel okuma stratejileri,

- Bilinçli bir şekilde kullanılır.
- Metne, okuyucunun özelliklerine ve okuma amacına göre değiştirilir.
- Her hangi bir okuduğunu anlama problemini aşmak için kullanılabilir.
- Öğretilmese bile okur tarafından keşfedilebilir.
- Üstbilişsel farkındalıkla doğrudan ilgilidir.
- Tek başına kullanıldığında okuru hedeflediği okuma amacına ulaştırmaz. Bilinçli olarak birden fazla üstbilişsel okuma stratejisi kullanmak gerekir.
- Yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığında istenen hedefe ulaştırmaz. Bunun sebebi, bu okurların okuma esnasında kendilerini izleyememeleri; strateji kullanarak okumalarında bir fark yaratacaklarına inanmamaları; metnin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları; okuma ve strateji kullanma konusunda isteksiz olmaları veya kullanmaları gereken stratejiyi değil, basit veya kendilerince etkili olduğuna inandıkları stratejiyi kullanmada ısrar etmeleri olabilir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin neler olduğuna dair literatürde bir görüş birliği olduğu söylenemez. Ancak araştırmacıların sıraladığı stratejiler her ne kadar birebir örtüşmese de birbirleriyle de çelişmemektedir. Zaten “üstbiliş” ve “okuma” kavramları çok geniş bir alanı işaret ettiği için “üstbilişsel okuma stratejileri” kavramı haliyle çok geniş bir alanı göstermektedir. Bu sebepten araştırmacıların geliştirdiği strateji listelerinin örtüşmemesi doğal karşılanmalı ve eğitimcilerin işini kolaylaştıran bir zenginlik olarak değerlendirilmelidir.

Pressley, El-Dinary ve Brown, (1992) üstbilişsel okuma stratejilerini, metnin zorluğunu değerlendirme; metindeki yeni ve eski bilgileri ayırt etme; metne dair tahminlerin doğruluğunu değerlendirme ve metnin okuma hedeflerine uygunluğunu değerlendirme şeklinde sıralarken; El-Kaomy (2004) ise, plan yapma, kendini gözleme ve kendini değerlendirme olarak sıralamaktadır. Plan yapma, bir okuma hedefi belirlemek ve bu hedef doğrultusunda metni okumaktır. Kendini gözleme, okuma sürecini düzenleme ve doğru stratejiyi doğru zamanda kullanmadır. Kendini değerlendirme ise gerektiğinde strateji değiştirme, amaca ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme ve amaca ulaşılmadıysa tekrar okumaktır (akt.: Singhal, 2001). Brown (2001) üstbilişsel okuma stratejilerini, okuma amacının belirlenmesi, iletinin öneminin ve metnin önemli yerlerinin belirlenmesi, anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, semantik haritalar veya kümelemeler oluşturulması, gerektiğinde okuma hızının değiştirilmesi, okuma hedefine ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve tespit edilen anlama hatalarının düzeltilmesi olarak sıralamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



Taraban, Rynearson ve Kerr (2004) yaptıkları araştırma sonucu üstbilişsel okuma stratejilerini iki temel bileşenin oluşturduğunu sonucuna ulaşmıştır: Doğrudan okuduğunu anlama için kullanılan **analitik-bilişsel bileşen** ve akademik performans ve hatırlama için kullanılan **pragmatik bileşen**. Analitik-bilişsel bileşen, okuma amacını belirleme, süreci, metni vb. değerlendirme, tahminlerde bulunma, çıkarım yapma gibi stratejileri içerirken; pragmatik bileşen, okuma ortamını ayarlama, altını çizme, not alma, içeriği görselleştirme vb. gibi becerileri içermektedir. Yaptıkları çalışmalar sonucu Mokdari ve Reichard ise (2002) üstbilişsel okuma stratejilerinin 3 faktörlü bir yapısının olduğunu söylemişler ve bu faktörleri genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve yardımcı stratejiler olarak sıralamışlardır.

İlgili literatürde, ayrıntılı strateji listeleri mevcuttur. Ancak ayrıntılı bir üstbilişsel okuma stratejileri listesi, çalışmanın bulgular ve yorum bölümünde verildiğinden bu bölümde sadece temel bileşenler veya faktörel yapılar hakkında bilgi verilmesi uygun görülmüştür.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmanın Faydaları

Okuduğunu anlama, okuyucunun önbilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesi ve metindeki anlamın zihinsel bir temsilini özenle inşa etmesini gerektiren karmaşık bilişsel bir beceridir. Bu yüzden okuduğunu anlama bir sonuç olarak değil, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olarak anlaşılmalıdır (Akyol, 2006). Bu etkileşim süreci boyunca, okuyucu, dil becerilerini, kelime hazinesini, bilişsel şemalarını, bilişsel becerilerini ve bilişsel stratejilerini kullanarak metinde verilen fikirlerin tamamını ya da bir kısmını iyice düşünür, geliştirir ve değiştirir. Ayrıca anlama için okuyucuların metne karşı ilgisi de çok önemlidir. Hiçbir okuyucu bir metni tesadüfen anlayamaz. Eğer okuyucu metinle ilgilenmiyor, metinden anlam üretmeye çalışmıyor ve elde ettiği bilgiyi yapılandırmak için bilişsel bir çaba göstermiyorsa, anlama gerçekleşmez (Osborn, 1986). Bu açıklamalardan sonra üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmanın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır: Üstbilişsel okuma stratejileri hem bilişsel becerileri kullanmayı ve kontrol etmeyi sağladığı hem de motivasyonel faktörler üzerinde etkili olduğu için, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Zira bu stratejiler, okurken önemli ayrıntıları keşfetmede ve zihninde tutmada, yeni bilgiyle eskileri birleştirmede, metinden hareketle metinde olmayan yeni bilgileri üretmede, metni yorumlamada, kişisel yargılarını işe koşmada, derinlemesine anlam kurmada, edebi çıkarımlar yapmada, bilmediği kelime ve yargıları anlamak için metnin bağlamından faydalanmada, içgörü oluşturmada, ana fikri bulmada, yazarın amacını tespit etmede ve içeriği tahmin etmede okura yardımcı olur (Mokdari ve Reichard, 2002; Singhal, 2001).

Üstbilişsel okuma stratejileri kullanmanın diğer faydaları da şu şekilde sıralanabilir (Anastasiou ve Griva, 2009; Carrel, 1998; Lau, 2006; Mokdari ve Reichard, 2002; Nash, 2010; Olshavsky, 1976; Taraban, Rynearson ve Kerr 2000; Torkamani, 2010):

Bu stratejileri kullanan bireyler kullanmayan bireylere göre;

- Anlama dışında diğer okuma görevlerinde (cümle tamamlama, özetleme vb) daha başarılı olurlar.
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar, bu nedenle kendi öğrenme becerilerini geliştirmeye daha müsaittirler.
- Metni analiz etmede daha iyidirler.
- Okuma stratejileri hakkındaki bilgileri daha fazladır ve okuma stratejilerinin değerini anladıkları için bu becerileri kullanma oranları daha yüksektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



- Kendilerini izledikleri için okuma süreci ve okuma hedefine dair farkındalıkları daha yüksektir.
- Metnin türünü ve yapısını daha çabuk ve doğru anlarlar.
- Metnin içindeki tutarsızlıkları daha kolay keşfeder ve bu tutarsızlıkları rahatlıkla anlaşılabilir hale getirirler.

Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Okuma ve okuduğunu anlama açısından bu denli önemli olan üstbilişsel okuma stratejilerini öğretme konusunda öğretmenler, en başta istekli ve dikkatli olmalıdır. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken diğer hususlar şu şekildedir (Lau, 2006; Singhal, 2001):

- Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları özel problemler ve bu problemlerin sebeplerinin neler olduğu tespit edilmelidir.
- Öğrencilerin bu stratejiler hakkındaki farkındalıkları artırılmalıdır.
- Bu stratejiler doğrudan da öğretilir ancak bilişsel modelleme en etkili yol olarak görülmelidir.
- Öğretilen stratejilere ilişkin iş analizleri yapılmalıdır. Öğretmenler hangi stratejinin, en iyi, nasıl ve hangi bağlamda uygulanacağını belirlemelidir.
- Öğrencilerin strateji kullanımını açısından güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek gerekir. Bu amaçla öğrenciler her okuma görevinde dikkatlice gözlemlenmelidir.
- Birkaç stratejiye odaklanmak yerine, metne, okuma amacına ve öğrencinin seviyesine göre uygun strateji seçilmelidir.
- Öğretilen stratejiler, yıl boyunca tüm derslerde kullanılmalıdır.
- Öğrencilere öğrendikleri stratejiyi kullanma fırsatları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine dair deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını ve bu sınıf seviyesinde, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranıyla okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi, betimsel yöntemlerden, ilişkisel taramadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilkokullarda öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele seçilen bir devlet okulunun üç şubesinde öğrenimlerine devam eden toplam 89, 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin 51'i (%57.2) kız; 38'i (%42.8) ise erkektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



Ölçme Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını tespit etmek için dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarında kullanılan metinlerin geçerliliği, doktorasını Türkçenin öğretimi alanında yapmış üç alan uzmanının görüşüne göre sağlanmıştır.

Kullanılan ilk ölçme aracı çoktan seçmeli testtir. Bu testin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için başlangıçta 30 sorudan oluşan bir ölçme aracı, toplam 141, 4. sınıf öğrencisine uygulanmış; bu uygulama sonucu geçerlilik ve güvenilirlikleri düşük olan maddeler atılmış ve araştırmada kullanılan 20 maddelik ölçme aracı elde edilmiştir. 30 soruluk ölçek doğru cevaplar için 1 yanlış cevaplar için 0 puan verilerek her bir öğrenci için başarı puanları elde edilmiş; öğrenciler yüksek puan alanlardan, düşük puan alanlara doğru sıralanmıştır. Madde analizi çalışmalarında tüm öğrenciler arasından en yüksek puan alan %27 (N=38) üst grup ve en düşük puan alan %27 (N=38) alt grup olarak belirlenmiş, başarı seviyeleri orta düzeyde olan %46'lık gruptaki öğrencilerin (N=65) aldıkları puanlar yapılan analizlere dâhil edilmemiştir. Yapılan analizlerin sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.1 Çalışmada Kullanılan Çoktan Seçmeli Testin Madde Analizleri

| Sorular | pj | gj | sj ² | rjx |
|---------|------|------|-----------------|------|
| S1 | 0.36 | 0.64 | 0.23 | 0.50 |
| S2 | 0.36 | 0.64 | 0.23 | 0.61 |
| S3 | 0.45 | 0.55 | 0.25 | 0.79 |
| S4 | 0.47 | 0.53 | 0.25 | 0.68 |
| S5 | 0.41 | 0.59 | 0.24 | 0.66 |
| S6 | 0.46 | 0.54 | 0.25 | 0.87 |
| S7 | 0.37 | 0.63 | 0.23 | 0.68 |
| S8 | 0.43 | 0.57 | 0.25 | 0.71 |
| S9 | 0.36 | 0.64 | 0.23 | 0.50 |
| S10 | 0.34 | 0.66 | 0.23 | 0.68 |
| S11 | 0.58 | 0.42 | 0.24 | 0.68 |
| S12 | 0.33 | 0.67 | 0.22 | 0.45 |
| S13 | 0.45 | 0.55 | 0.24 | 0.42 |
| S14 | 0.62 | 0.38 | 0.23 | 0.52 |
| S15 | 0.52 | 0.48 | 0.25 | 0.60 |
| S16 | 0.58 | 0.42 | 0.25 | 0.56 |
| S17 | 0.65 | 0.35 | 0.22 | 0.45 |
| S18 | 0.47 | 0.53 | 0.24 | 0.48 |
| S19 | 0.38 | 0.62 | 0.24 | 0.61 |
| S20 | 0.54 | 0.46 | 0.24 | 0.54 |

Madde güçlük indeksi değerleri 0-1 arasında değişkenlik göstermekte olup, güçlük indeksleri .30-.70 arasında olan maddeler ortalama güçlük düzeyinde olan maddeler olarak değerlendirilmektedir (Tekin, 1997; Yılmaz, 1998) Araştırmada kullanılan testteki maddelerin güçlükleri (pj) .33-.65 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında araştırmada kullanılan testin maddelerin tamamının orta düzeyde bir güçlüğüne sahip oldukları söylenebilir. Ayırtedicilik indeksi (rjx) değerleri ise -1 ve +1 arasında değişmekte olup, bu değer .40 ve üzerinde olması maddelerin ayırtedici olduklarını göstermektedir (Tekin,1997; Yılmaz, 1998). Araştırmada kullanılan testteki maddelerin ayırtedicilik indeksleri .42 ile .87 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırtedicilik güçlerinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Testin ortalama güçlüğü ise .43 olarak bulunmuştur. Buna göre kullanılan test ortalama güçlüktedir.

Yapılan ön uygulama sonucu elde edilen 20 soruluk testin güçlük ve ayırtediciliğinin amaca uygunluğunu test etmek için başarı testlerinde güvenilirliğin ve iç tutarlılığın belirlenmesi amacıyla kullanılan KR20 değerine bakılmıştır. KR20 değerinin .70 ve üzerinde olması testin iç tutarlılığın ve dolayısıyla güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



Araştırmada kullanılan test için hesaplanan KR20 değeri .85'tir. Bu bulgudan hareketle testteki maddelerin iç tutarlılığının ve dolayısıyla testin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı hatırlamayı ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçme aracında 336 kelimelik "Kasabanın Kahramanı" isimli bir metin ve cevabı bu metinde doğrudan verilen ve bilgi basamağında bulunan 15 adet kısa cevaplı soru bulunmaktadır.

Üçüncü ölçme aracı ise okuma sürecinde okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla hazırlanan bir boşluk doldurma testidir. Bu testte 382 kelimelik "Baş Aşağı Fareler" isimli bir metin kullanılmıştır. Bu metinde geçen her yedinci kelime çıkartılmış ve öğrencilerden boşluğa gelmesi gereken kelimeyi yazmaları istenmiştir. Bazı özel durumlarda (aynı cümlede iki tane kritik kelime veya yerine birçok kelimenin yazılmasının uygun olacağı bir kelime çıkarılması gerektiği vb.) sekizinci kelime çıkarılmıştır. Boşluğa gelmesi gereken kelimenin uygunsa eşanlamlısı/yakın anlamlısı da doğru olarak kabul edilmiştir.

Derinlemesine anlam kurmayı ölçmek için geliştirilen son testte ise "Mantarlar" isimli 226 kelimelik bir metin ve bu metinle ilgili cevabı açıkça metinde geçmeyen, 5 yorumlamaya (derinlemesine anlam kurmaya/çıkarım yapmaya) dayalı açık uçlu soru kullanılmıştır. Cevaplar tam doğru cevaptan yanlış cevaba doğru 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlanmıştır. Kullanılan son iki testte kesin doğru tek bir cevap olmadığı için sorular açık uçlu soru olarak kabul edilmiş ve güvenilirlik bu tür sorulara göre sağlanmıştır: Öğrencilerin verdiği cevapların doğru kabul edilip edilmemesine veya kaç puan verilmesi gerektiğine karar verirken Türkçenin öğretimi alanında uzmanlığını tamamlamış 1 ve doktorasını tamamlamış 2 alan uzmanının ortak kararı dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Bu form geliştirilirken kavramsal çerçevede ana hatlarıyla tanıtilen Taraban, Rynearson ve Kerr (2004) ve Mokdari ve Reichard'ın (2002) geliştirdikleri üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği temel alınmıştır. Bu form dört bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde okumadan önce; ikinci bölümde okuma esnasında; üçüncü bölüm okuma sonrası ve son bölümde ise hatırlamak için kullanılacak üstbilişsel okuma stratejileri yer almaktadır. Hazırlanan maddeler 2, 4. sınıf öğretmeni ve 3 alan uzmanı tarafından düzeye uygunluk ve ölçme amacına hizmet etme açısından incelenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Ölçek bir bütün olarak veya bölümleri itibariyle faktöriyel bir yapıda olmadığı için güvenilirlik çalışmalarında faktör analizi ve iç tutarlılık işlemleri yapılmamıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için, 4. sınıf öğrencisi 7 ve 8 kişiden oluşan 2 grup oluşturulmuştur. Bu gruplarla beraber, anket formunun her bir maddesi, küçük grup tartışması ilkeleri doğrultusunda ayrı ayrı tartışılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerden her bir maddeden ne anladıklarını söylemeleri istenmiş, anlaşılması güç veya yanlış anlamalara müsait maddeler tespit edilip yeniden düzenlenmiştir.

Uygulama

Uygulamalar sınıf öğretmenleri ve araştırmacı tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Öğrencilere ilk üç gün farklı bir okuduğunu anlama testi çözdürülmüştür. Ancak dördüncü gün "Kasabanın Kahramanı" isimli metin okutulmuş; bu metinle ilgili cevabı doğrudan metin içinde geçen hatırlamaya dayalı 15 soru, bir gün sonra çözdürülmüştür. Son olarak üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Bu uygulamadan önce, öğretmenler tarafından öğrencilere üstbilişsel okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiş, böylelikle dağıtılacak ankette geçen ifadelerin ne anlama geldiği öğrencilere anlatılmıştır. Anketin uygulanması da araştırmacı tarafından yapılmış; uygulama esnasında ihtiyaç duyduklarında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen veriler bilgisayara

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



yüklenmiş, yüzde, frekans, korelasyon, t testi ve f testi sonuçlarına SPSS 20. kullanılarak ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan uygulamalar sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Öncesi Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

| Okuma öncesi | Hiçbir zaman | | Bazen | | Her zaman | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|-------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1.Okuma amacımı (ders çalışma, eğlenme, ezberleme vb.) belirlerim. | 1 | 1.1 | 20 | 22.5 | 68 | 76.4 |
| 2.Okuyacağım ortamın ışık, ses, ısı, oturacak yer vb. gibi durumlarını kontrol eder ve benim için uygun hale getirmeye çalışırım. | 2 | 2.2 | 14 | 15.7 | 73 | 82.0 |
| 3.Metin türünü ve konusunu anlamak için metne hızlıca göz atarım. | 12 | 13.5 | 33 | 37.1 | 44 | 49.4 |
| 4.Konu ile ilgili zihnimde sorular hazırlarım. | 7 | 7.9 | 37 | 41.6 | 45 | 50.6 |
| 5.Metin türü, uzunluğu, konusu vb. özelliklerine bakarak nasıl bir okuma yapacağıma karar veririm. | 3 | 3.4 | 29 | 32.6 | 57 | 64.0 |
| 6.Metin başlığına bakarak içeriğini tahmin ederim. | 6 | 6.7 | 25 | 28.1 | 58 | 65.2 |
| 7.Metindeki bilgilerin ne işime yarayacağını düşünürüm. | 6 | 6.7 | 35 | 39.3 | 48 | 53.9 |
| 8.Metinle ilgili görsellerden hareketle içeriği tahmin ederim. | 4 | 4.5 | 32 | 36.0 | 53 | 59.6 |
| 9.Metni okumadan önce okuma esnasında ve sonrasında zihinsel olarak neler yapacağımı planlarım. | 8 | 9.0 | 31 | 34.8 | 50 | 56.2 |

Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin okuma öncesi üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin “okuyacakları ortamın fiziksel durumlarını kontrol etme ve okuma için uygun hale getirme” ve “okuma amacını belirleme” stratejilerini daha çok; “metni okumadan önce hızlı bir şekilde göz atma” ve “metindeki bilgilerin ne işe yarayacağını düşünme” stratejilerini ise daha az kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuma Esnasında Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

| Okuma esnasında | Hiçbir zaman | | Bazen | | Her zaman | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|-------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1.Metinde anlatılanları zihnimde canlandırırım. | 2 | 2.2 | 19 | 21.3 | 68 | 76.4 |
| 2.Metinle ilgili notlar alırım. | 13 | 14.6 | 43 | 48.3 | 33 | 37.1 |
| 3.Daha iyi anlamak için önemli bilgilerin altını çizerim. | 12 | 13.5 | 42 | 47.2 | 35 | 39.3 |
| 4.Konuyla ilgili zihnimde beliren soruların cevaplarını metinde bulmaya çalışırım. | 8 | 9.0 | 25 | 28.1 | 56 | 62.9 |
| 5.Okurken dikkatim dağınık ve başka düşüncelere dalarsam, metinde anlamadığım yerin başına döner ve yeniden okurum. | 2 | 2.2 | 22 | 24.7 | 65 | 73.0 |
| 6.Metinde anlamadığım bölümleri daha yavaş ve dikkatli okurum. | 1 | 1.1 | 11 | 12.4 | 77 | 86.5 |
| 7.Gerektiğinde yavaş, gerektiğinde hızlı okurum. | 10 | 11.2 | 18 | 20.2 | 61 | 68.5 |
| 8.Anlaması zor olan yerleri tekrar okurum. | 2 | 2.2 | 13 | 14.6 | 74 | 83.1 |
| 9.Yeni öğrendiğim bilgilerle önceden sahip olduğum bilgiler arasında bağlantı kurarım. | 7 | 7.9 | 30 | 33.7 | 52 | 58.4 |
| 10.Metin ana düşüncesini anlamaya çalışırım. | 6 | 6.7 | 19 | 21.3 | 64 | 71.9 |
| 11.Ara sıra durur metni ne kadar anladığımı kontrol ederim. | 15 | 16.9 | 30 | 33.7 | 44 | 49.4 |
| 12.Metindeki karmaşık cümleleri parçalara ayırırım. | 8 | 9.0 | 35 | 39.3 | 46 | 51.7 |
| 13.Karmaşık cümleleri anlayabilmek için bu cümleleri birine anlatıyor gibi okurum. | 13 | 14.6 | 35 | 39.3 | 41 | 46.1 |
| 14. Ara sıra durup o ana kadar okuduğum kısmı zihnimde tekrar ederim. | 12 | 13.5 | 27 | 30.3 | 50 | 56.2 |
| 15.Metinde anlatılanlar arasında bağlantı kurmak için daha önce | 4 | 4.5 | 35 | 39.3 | 50 | 56.2 |

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|----|------|----|------|
| okuduğum bazı yerleri tekrar okurum. | | | | | | |
| 16.Öğrendiğim bilgileri nasıl kullanabileceğimi düşünürüm. | 6 | 6.7 | 32 | 36.0 | 51 | 57.3 |
| 17. Metinde açıkça ifade edilemeyen fikirleri bulup anlamaya çalışırım. | 5 | 5.6 | 24 | 27.0 | 60 | 67.4 |
| 18. Okuduklarımın bana yeni bilgiler kazandırıp kazandırmadığını düşünürüm. | 3 | 3.4 | 30 | 33.7 | 56 | 62.9 |
| 19.Metnin farklı şekillerde de anlaşılıp anlaşılmayacağını düşünürüm. | 6 | 6.7 | 34 | 38.2 | 49 | 55.1 |
| 20.Gerektiğinde konuyla ilgili başka kaynaklara (sözlük, ansiklopedi vb.) başvururum. | 9 | 10.1 | 23 | 25.8 | 57 | 64.0 |
| 21.Anlamını bilmediğim kelimelerin anlamına internetten veya sözlükten bakarım. | 1 | 1.1 | 24 | 27.0 | 64 | 71.9 |
| 22.İçinde bulunduğu cümleye bakarak anlamını bilmediğim kelimenin anlamını tahmin ederim. | 8 | 9.0 | 35 | 39.3 | 46 | 51.7 |
| 23.Anlamadan geçmem. | 3 | 3.4 | 19 | 21.3 | 67 | 75.3 |
| 24.Altı çizili, eğik veya koyu yazılmış yerlere dikkat ederim. | 2 | 2.2 | 14 | 15.7 | 73 | 82.0 |

Tablo 3'te öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma esnasında ne sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Tabloya göre öğrenciler, “metinde anlatılanları zihinde canlandırma”, “okurken dikkat dağılması, vb. sebeplerle başka düşüncelere dalındığında, metni yeniden okuma”, “metinde anlaşılması güç kısımları daha yavaş ve dikkatli okuma”, “anlaması zor olan kısımları tekrar okuma”, “anlamadan geçmeme” ve “altı çizili, eğik veya koyu yazılmış yerlere dikkat etme” stratejilerini diğerlerinden daha çok kullanmaktadırlar. Öğrenciler, “not alma”, “önemli bilgilerin altını çizme”, “durup anlamayı kontrol etme”, “karmaşık cümleleri parçalara ayırma”, “karmaşık cümleleri birine anlatıyor gibi okuma” ve “cümleye bakarak anlamını bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme” stratejilerini ise nispeten daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgular öğrencilerin okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkiyi kavradıkları; metinde önemli olduğu belirtilen kısımlara dikkat ettikleri ancak metinde önemli ve önemsiz bilgileri ayırmak için bir ipucu verilmediğinde önemli ile önemsiz bilgiyi ayırmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Sonrasında Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

| Okuma sonrası | Hiçbir zaman | | Bazen | | Her zaman | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----|-------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1.Metindeki önemli bilgileri zihnimde tekrar ederek metnin tamamını anlamaya çalışırım. | 5 | 5.6 | 26 | 29.2 | 58 | 65.2 |
| 2. Gerekiyorsa metni tekrar okurum. | 1 | 1.1 | 20 | 22.5 | 68 | 76.4 |
| 3. Okuma performansımı değerlendiririm. | 4 | 4.5 | 27 | 30.3 | 58 | 65.2 |
| 4. Metnin başlığı ile içeriğinin tutarlı olup olmadığını değerlendiririm. | 6 | 6.7 | 33 | 37.1 | 50 | 56.2 |
| 5.Metni hatırlamak için okuduklarımı zihnimde özetlerim. | 7 | 7.9 | 31 | 34.8 | 51 | 57.3 |
| 6. Metni gözden geçiririm. | 3 | 3.4 | 25 | 28.1 | 61 | 68.5 |

Tablo 4. incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin okumadan sonra genellikle metni değerlendirdikleri ve anlamayı kontrol ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Hatırlamak İçin Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

| Hatırlamak İçin | Hiçbir zaman | | Bazen | | Her zaman | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|-------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1. Önemli bilgilerin altını çizerim. | 8 | 9.0 | 30 | 33.7 | 51 | 57.3 |
| 2. Metni okuduktan sonra altını çizdiğim kısımları tekrar okurum. | 9 | 10.1 | 29 | 32.6 | 51 | 57.3 |
| 3. Metni özetlerim. | 10 | 11.2 | 40 | 44.9 | 39 | 43.8 |
| 4. Metinle ilgili not alırım. | 13 | 14.6 | 45 | 50.6 | 31 | 34.8 |
| 5. Metinde önemli gördüğüm kısımları aynen not ederim. | 13 | 14.6 | 34 | 38.2 | 42 | 47.2 |
| 6. Okuduklarımı zihnimde canlandırırım. | 7 | 7.9 | 37 | 41.6 | 45 | 50.6 |
| 7. Metni tekrar okurum. | 6 | 6.7 | 31 | 34.8 | 52 | 58.4 |
| 8. Öğrendiklerimi gerçek hayatta nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm. | 9 | 10.1 | 29 | 32.6 | 51 | 57.3 |
| 9. Kahraman, sahne, olay vb. metin unsurlarını, gerçek hayattaki benzerleriyle ilişkilendirerek hafızama kaydederim. | 15 | 16.9 | 27 | 30.3 | 47 | 52.8 |

Tablo 5. incelediğinde öğrencilerin hatırlama stratejilerini genel olarak orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular yukarıdaki tablolarla beraber incelendiğinde, öğrencilerin okuma esnasında anlamak için daha az kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini hatırlamak için daha çok kullanmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları

| Boyutlar * | Kız (N=51) | | Erkek (N=38) | | t | p |
|-----------------------------------------------------|------------|-----|--------------|-----|-------|------|
| | X | S | X | S | | |
| Okuma öncesi kullanılan üstbilişsel stratejiler | 2.55 | .29 | 2.56 | .31 | .248 | .805 |
| Okuma esnasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | 2.57 | .29 | 2.52 | .30 | .808 | .964 |
| Okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | 2.65 | .32 | 2.52 | .39 | 1.746 | .182 |
| Hatırlamak için kullanılan üstbilişsel stratejiler | 2.39 | .41 | 2.40 | .37 | .108 | .544 |

*Bu tabloda kullanılan verilere, öğrencilerin okuma öncesi, esnası, sonrası ve hatırlamak için kullandıkları stratejilere ilişkin her bir boyutta bulunan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları alınarak ulaşılmıştır. Her bir madde için ayrı ayrı yapılan t testi sonuçlarına göre de cinsiyet değişkeninin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 6.'ya göre öğrencilerin okuma öncesinde, esnasında sonrasında ve hatırlama için kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde cinsiyet değişkeninin manidar bir etkisi yoktur.

Tablo 7. Okudukları Şube Değişkenine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları

| Değişkenler* | Varyansın kaynağı | K.T. | Sd | K.O. | F | p | Fark** (Tukey) |
|-----------------------------------------------------|-------------------|--------|----|------|-------|------|----------------|
| Okuma öncesi kullanılan üstbilişsel stratejiler | Gruplar arası | .483 | 2 | .241 | 2.777 | .068 | - |
| | Gruplar içi | 7.472 | 86 | .087 | | | |
| | Toplam | 7.954 | 88 | | | | |
| Okuma esnasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | Gruplar arası | .560 | 2 | .280 | 3.258 | .043 | 1-3 |
| | Gruplar içi | 7.390 | 86 | .086 | | | |
| | Toplam | 7.950 | 88 | | | | |
| Okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | Gruplar arası | 1.016 | 2 | .508 | 4.085 | .020 | 1-3 |
| | Gruplar içi | 10.691 | 86 | .124 | | | |
| | Toplam | 11.707 | 88 | | | | |
| Hatırlamak için kullanılan üstbilişsel stratejiler | Gruplar arası | .992 | 2 | .496 | 3.371 | .039 | 1-3 |
| | Gruplar içi | 12.657 | 86 | .147 | | | |
| | Toplam | 13.650 | 88 | | | | |

*) Bu tabloda kullanılan verilere, öğrencilerin okuma öncesi, esnası, sonrası ve hatırlamak için kullandıkları stratejilere ilişkin her bir boyutta bulunan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları alınarak ulaşılmıştır.

**1- A Şubesi; 2- B Şubesi; 3- C Şubesi

Tablo 7.'ye İlişkin Betimsel Tablo

| | Şube | N | X | SS |
|-----------------------------------------------------|------|----|------|-----|
| Okuma öncesi kullanılan üstbilişsel stratejiler | A | 22 | 2.50 | .31 |
| | B | 35 | 2.49 | .30 |
| | C | 32 | 2.65 | .27 |
| Okuma esnasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | A | 22 | 2.42 | .33 |
| | B | 35 | 2.56 | .27 |
| | C | 32 | 2.63 | .28 |
| Okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | A | 22 | 2.46 | .40 |
| | B | 35 | 2.55 | .36 |
| | C | 32 | 2.73 | .30 |
| Hatırlamak için kullanılan üstbilişsel stratejiler | A | 22 | 2.24 | .46 |
| | B | 35 | 2.38 | .39 |
| | C | 32 | 2.51 | .30 |

Tablo 7. incelendiğinde öğrencilerin devam ettikleri şube değişkeninin okuma öncesi üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı ancak, hatırlama, okuma esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde manidar bir etkisinin olduğu görülmektedir [okuma esnasında kullanılan üstbilişsel stratejiler için $F_{(2-86)}=3.258$; $p<.05$; okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejiler için $F_{(2-86)}=4.085$; $p<.05$ ve hatırlamak kullanılan üstbilişsel stratejiler $F_{(2-86)}=3.371$; $p<.05$]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre manidar farklılık A ve C şubesine devam eden öğrencilerin arasındadır. İlgili betimsel tabloya göre A şubesine devam eden öğrenciler üstbilişsel okuma stratejilerini hem okuma esnası hem okuma sonrası hem de hatırlamak için C şubesine devam eden öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar. Bu bulgular öğrencilerin model aldıkları kişiler veya aldıkları eğitimin niteliği değiştikçe üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarının değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Oranlarıyla Anlama ve Hatırlama Arasındaki İlişki

| Üstbilişsel okuma stratejileri * | | Çoktan seçmeli test puanları | Açık uçlu (derinlemesine anlam kurma gerektiren) test puanları | Boşluk doldurmalı test puanları (hatırlama testi) | Kısa cevaplı test puanları |
|-----------------------------------------------------|---|------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------|
| Okuma öncesi kullanılan üstbilişsel stratejiler | r | .096 | .161 | .010 | .125 |
| Okuma esnasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | r | .153 | .056 | .083 | .043 |
| Okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejiler | r | .100 | .023 | .000 | -.039 |
| Hatırlamak için kullanılan üstbilişsel stratejiler | r | .010 | -.012 | .113 | .109 |

*)Bu tabloda kullanılan verilere, öğrencilerin okuma öncesi, esnası, sonrası ve hatırlamak için kullandıkları stratejilere ilişkin her bir boyutta bulunan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları alınarak ulaşılmıştır. Her bir madde için ayrı ayrı yapılan korelasyon işlemleri sonuçlarına bakıldığında da üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduğunu anlama ve hatırlama arasındaki ilişkinin manidar olmadığı görülmüştür.

Tablo 8’de öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanma oranları ile okuduğunu anlama ve hatırlamaları arasındaki ilişki görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında manidar bir ilişki yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencileri okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlama stratejilerini ise daha az kullanmaktadır. Öğrenciler, metinde önemli olduğu belirtilen kısımlara dikkat etmekte ve okuduktan sonra metni ve anlama durumlarını değerlendirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi kavradıkları; metinde önemli ve önemsiz bilgileri ayırmak için bir ipucu verilmediğinde ise metindeki önemli ile önemsiz bilgiyi ayırmakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okuma öncesinde, esnasında sonrasında ve hatırlama için üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde cinsiyet değişkeninin manidar bir etkisi yoktur. Ancak devam edilen şube değişkeninin, öğrencilerin hatırlama, okuma esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde manidar bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından en dikkat çeken, 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduğunu anlama ve hatırlamaları arasında manidar bir ilişkinin olmayışıdır. Oysa ilgili literatürde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin Pesa ve Somers’in (2007) 7. ve 8.; Olshavsky’in (1976) 10. sınıfa devam eden; Dretzke ve Keniston’un (1989) da üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmaların sonucuna göre, iyi okuyucular okuma esnasında üstbilişsel okuma stratejilerini hem amaçlı ve bilinçli bir şekilde hem de daha çok kullanmaktadır. Brown, Armbruster ve Baker (1986); Garner, (1987); Waxman ve Padron, (1987) okuma görevlerinde başarısız olan öğrencilerin, ya üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmadıklarını veya yanlış bir üstbilişsel okuma stratejisi seçtiklerini tespit etmişlerdir. Paris ve Meyers (1981) ise yaptıkları araştırmada, ikinci bir dili anlama söz konusu olduğunda da, üstbilişsel okuma stratejilerini kullananların, bu stratejileri kullanmayan öğrencilere nispeten anlama ve hatırlamada daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Zaten iyi okurlar, her sınıf seviyesinde kendilerine öğretilse de öğretilmese de bazı üstbilişsel okuma stratejilerini keşfedip kullanmakta ve okuduğunu anlamada daha başarılı olmaktadır (Cogmen ve Saracaloglu, 2009; Wu ve Anderson, 2007). Ancak unutulmamalıdır ki üstbilişsel okuma

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



stratejilerini kullanarak okuduğunu anlamının artırılması, iyi bir okur olmaya ve üstbilişsel okuma stratejilerini bilinçli bir şekilde seçip kullanmaya bağlıdır. Diğer bir deyişle üstbilişsel okuma stratejilerinin etkililiği, öğrencilerin okuma düzeyine, okuma amacına, okunan metnin özelliklerine ve üstbiliş konusundaki farkındalığa bağlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen ve 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlamaları arasında manidar bir ilişki olmadığı şekilde ifade edilebilecek bulguya bu açıdan bakmak gerekir. Yani 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlamayı manidar bir biçimde etkilememesinin sebebi 4. sınıf öğrencilerinin henüz yeterli düzeyde bir okuyucu olmayışlarında aranmalıdır.

Bu sonuçlar ve yorumlardan hareketle ilkokullarda üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretilmesinin gereksiz veya öğretmenlerin bu konuda yapabileceklerinin sınırlı olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Çünkü 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı temelde sınıf öğretmenine bağlıdır. Zira araştırma sonucunda devam edilen şube değişkeninin, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. İkinci olarak, ilkokulda üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretilmesindeki amaç zaten anlamayı arttırmak değildir; asıl amaç öğrencilerin ileride iyi birer okuyucu olabilmeleri için gerekli bilişsel donanımına sahip olmalarını sağlamak ve bu konuda öğrencileri bilinçlendirmektir.

İlkokullarda özellikle sınıf öğretmenleri üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili çalışmalarda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları normal karşılamalıdır. Çünkü üstbilişsel okuma stratejileri çok kapsamlı bir alandır ve öğrencilerin bilişsel özelliklerinin ranjı oldukça geniştir. Öğretmenler bu farklılıkları öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirme ve ihtiyaçlarını tespit etme amacıyla kullanmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ANASTASIOU, D. ve GRIVA, E. (2009). Awareness of Reading Strategy Use and Reading Comprehension Among Poor and Good Readers. *Elementary Education Online*, C. 8, S. 2, ss. 283-297.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BROWN, A. L., ARMBRUSTER, B. B. ve BAKER, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. *Reading Comprehension: From Research To Practice*. ss. 49-76. (Ed: J. Orasanu) Hillsdale: Erlbaum Press
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegema yayıncılık: Ankara.
- CARRELL, P. L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, C. 21, S. 1, ss.1-20.
- ÇOĞMEN, S. ve SARACALOĞLU A. S. (2009). Students' Usage of Reading Strategies in the Faculty of Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, S.1, ss. 248-251.
- DRETZKE, B. J. ve KENISTON, A. H. (1989). The Relation between College Students' Reading Strategies, Attitudes, and Course Performance. *The Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association*. 4-6 Mayıs, Chicago.
- GARNER, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood: Ablex Publishing.
- KARAMI, H. (2008). *Reading Strategies: What Are They?* ERIC. Kayıt no: ED502937

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



- KAWABATA, T. (2007). Teaching Second Language Reading Strategies. *The Internet TESL Journal*, C. 13, S. 2.
- LAU, K. (2006). Reading Strategy Use between Chinese Good and Poor Readers: A Think-Aloud Study. *Journal of Research in Reading*. C. 29, S. 4, ss. 383-399.
- MOKHTARI, K. ve REICHARD, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, C. 94, S. 2, ss. 249-259.
- NASH, D. S. (2010). Metacognitive Reading Strategies can Improve Self-Regulation. *Journal of College Reading and Learning*, C. 40, S.2, ss. 45-63.
- OLSHAVSKY, J. E. (1976). Differences in Reading Strategies Between Good and Poor Readers. *Education Report*. National Institute of Education, Washington.
- OSBORN, J. (1986). Reading Strategies and Reading Generalizations. *Reading Education Report No. 69*. National Inst. of Education, Washington.
- ÖZSOY, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. C. 6, S. 4, ss. 713-740
- PARIS, S. G. ve MYERS, M. (1981). Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of Good and Poor Readers. *Journal of Reading Behavior*, C. 13, S. 1, ss. 5-22.
- PEREIRA, J. A. ve DEANE F. P. (1997). Development and Validation of a Self Report Measure Of Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, C.18, S.3, ss. 185-235.
- PESA, N. ve SOMERS, S. (2007). Improving Reading Comprehension through Application and Transfer of Reading Strategies. Saint Xavier University Chicago, Illinois (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- PHAKITI, A. (2003). A Closer Look at the Relationship of Cognitive and Metacognitive Strategy Use to EFL Reading Achievement Test Performance. *Language Testing*, C. 20, S. 1, ss.26-56.
- PRESSLEY, M., EI-DINARY, P., ve BROWN, R. (1992). Skilled and Not-So-Skilled Reading: Good Information Processing and Not-So-Good Information Processing. (Ed. M. Pressley, K. Harris, ve J. Guthrie), *Promoting Academic Competence and Literacy in School* (ss. 91-127). San Diego: Academic Press.
- SINGHAL, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, C. 1, S. 1, ss. 1-13
- TARABAN, R., RYNEARSON, K. ve KERR, M. (2000). College Students' Academic Performance And Self reports Of Comprehension Strategy Use. *Reading Psychology*, C. 21, S. 4, ss. 283-308.
- TEKİN, H. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Mars Matbaası: Ankara.
- TORKAMANI, H. T. (2010). On The Use of Metacognitive Strategies by Iranian Efl Learners in Doing Various Reading Tasks across Different Proficiency Levels. *International Journal of Language Studies*, C. 4, S. 1, ss. 47-58.
- VIANTY, M. (2007). The Comparison of Students' Use of Metacognitive Reading Strategies between Reading in Bahasa Indonesia And In English. *International Education Journal*, C. 8, S. 2, ss. 449-460.
- WAXMAN, H. C. ve PADRON, Y. N. (1987), The Effect of Students' Perceptions of Cognitive Strategies on Reading Achievement. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association. Dallas.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013



Wu, X. ve ANDERSON, R. C. (2007). Reading Strategies Revealed in Chinese Children's Oral Reading. Literacy Teaching and Learning. C. 12, S. 1, ss 47-72.

www.fidspeech.wikispaces.com (erişim tarihi: mart, 2013). Reading Strategies. Coe Writing Center, 2008.

YILMAZ, H. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (3. Baskı) Mikro Yayınları: Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/8 Summer 2013

