



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2008-0005**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA
STRATEJİLERİ**

Suna ÇÖĞMEN

DANIŞMAN: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDIN, 2008

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
AYDIN

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Suna ÇÖĞMEN** 30.06.2008 tarihinde *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri* isimli tezini aşağıda belirtilen jüri önünde savunmuş, kabul / red edilmiştir

UNVANI-ADI VE SOYADI :

KURUMU :

İMZASI

Prof.Dr. A.Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi



Doç.Dr.Ruhi SARP KAYA

Adnan Menderes Üniversitesi



Yrd.Doç.Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi

N. Karacakaloğlu



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nun sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Aslı SARAÇOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgün olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Suna Çöğmen

İmza :

Suna ÇÖĞMEN
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 230 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Taraban ve arkadaşlarının (2004) geliştirdiği Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adı altında kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımları, ortalama, standart sapmaları hesaplanmış; t-testi, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U-Testi ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

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. Alanlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri pragmatik stratejileri daha az sıklıkta kullandıklarını ifade etmişlerdir.
4. Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark gösterirken, “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan

öğrenciler, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

5. Sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, lise türü ve sınav türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

6. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: okuma, okuduğunu anlama stratejileri, üst biliş, üst bilişsel okuma stratejileri

Suna ÇÖĞMEN

**STUDENTS' USAGE OF READING STRATEGIES IN THE FACULTY OF
EDUCATION**

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify frequency of the reading strategies usage that the college students use while they are reading the academic materials. The sample of the study consists of 230 college students attending the Faculty of Education in Pamukkale University. The instrument used was developed by Taraban and his colleagues (2004) called Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ). The data has been analyzed by using the techniques such as mean, standard deviation, the t-test, one way ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests for independent samples and correlation. The following results have been reached according to the findings:

1. The frequency level of reading strategies that the students use was found "I often use" level for the whole instrument and its two dimension.
2. According to gender, there is no significant difference on the analytic strategies dimension but there is a significant difference on the pragmatic strategies dimension on behalf of girls.
3. According to departments, there is no significant difference on the analytic strategies dimension but there is a significant difference on the pragmatic strategies dimension. Students on Turkish Education Department indicate less usage of pragmatic strategies.
4. According to the number of books that the students read in a year, there is a significant difference on the analytic strategies dimension but there is no significant difference on the pragmatic strategies dimension. Students who read 6 or 20 books and 21 and more books in a year use more analytic strategies than the students who read 1 or 5 books in a year.
5. According to grade, parents' education, parents' occupation, high school and exam type, there is no significant difference on both dimensions.

6. There is a significant positive relationship between the reading strategies usage and academic success.

KEY WORDS: reading, reading comprehension strategies, metacognition, metacognitive reading strategies

ÖNSÖZ

Öğrenciler okuldaki öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunu yazılı metinler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğu düşünüldüğünde, yarının öğretmenlerinin, yazılı metinlerden anlam çıkarma düzeylerinin yüksek olması, her birinin yetiştireceği öğrencilerin okuduğunu anlama etkinlikleri için de büyük önem taşımaktadır. Okuma etkinliğinin hoşça vakit geçirmek ya da kültür düzeyini arttırmak gibi amaçlarının dışında, öğrenme sürecinin önemli bir aracı olması bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın son haline gelmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Öncelikle, bilgisi ve tecrübesiyle hiç bir konuda ilgisini ve yardımını benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı gerçekleştirmemde bana her türlü kolaylığı sağlayan, değerli hocam Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e; ölçeğimin geçerliği konusunda uzman görüşlerine başvurduğum Yard. Doç Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Yard. Doç. Dr. Derya YAYLI, Yard. Doç. Dr. Turan PAKER ve Yard. Doç Dr. Birsen OĞUZ'a; istatistiksel analizlerde ve her türlü bilgiye ulaşmamda bana yardımcı olan Yard. Doç Dr. Murat BALKIS, Yard. Doç Dr. Şükran TOK ve Yard. Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a teşekkürlerimi sunuyorum. Adını saydığım hocalarım bu zorlu süreçte duygusal anlamda da benden desteklerini esirgemediler.

Ölçeğin çeviri aşamasında yardımlarını esirgemeyen üniversite sınıf arkadaşlarım Özlem YILDIZ ve Demet UYSAL'a; çalışmamın her aşamasında yardımları, anlayışları, destek ve sabırları ile yanımda olan sevgili arkadaşlarım İmge ÇELEN, Günay GÜREŞ, Arş. Gör. Serap YILMAZ, Arş. Gör. Ezgi DENİZEL GÜVEN, Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU ve Arş. Gör. Emine Gaye ERMEÇ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte, destek ve anlayışı ile yanımda olan sevgili eşim Ertan ÇÖĞMEN'e; hayatımın her aşamasında bana kattıkları ve kararlarımda yanımda oldukları için aileme şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	3
1.2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	3
1.2.2. Okuma Eğitimi	5
1.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	7
1.2.4. Üst biliş ve Üst bilişsel Stratejiler	20
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	25
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	26
1.5. SAYILTILAR	27
1.6. SINIRLILIKLAR	28
1.7. TANIMLAR	28
İKİNCİ BÖLÜM	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	52
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	52
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	52
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.3.1. MRSQ'nun Güvenirliği ve Geçerliği	54
3.4. TÜRKÇE'YE UYARLAMA ÇALIŞMASI	55
3.4.1. Dil Geçerliği	55
3.4.2. Yapı Geçerliği	56
3.4.3. Güvenirlik	58
3.5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	59
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI	59
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	61
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR	61
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	64
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	66
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	67
4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN	
BULGULAR	69
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	71
4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	75

	Sayfa no
4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	78
4.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	80
4.10. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	82
4.11. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	83
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. SONUÇLAR	86
5.2. ÖNERİLER	87
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	87
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	96
ÖZGEÇMİŞ	100

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 3.1: 2007-2008 öğretim yılı dört bölümdeki öğrenci sayıları	52
Tablo 3.2: Araştırmanın örnekleme ilişkin istatistiksel bilgiler	53
Tablo 3.3: Tüm anket için stratejilerin kullanma düzeyini belirleme	54
Tablo 3.4: Ölçekte yer alan maddelerden örnekler	55
Tablo 3.5: MRSQ'nun dil eşdeğerliği çalışması İngilizce ve Türkçe formu uygulamaları arasındaki tutarlılık katsayıları	56
Tablo 3.6: Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıflara göre dağılımı	56
Tablo 3.7: Ölçekteki maddelerin faktör yükleri	57
Tablo 3.8: ÜBOS'un iç tutarlılık katsayıları	58
Tablo 4.1: Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve alanlara göre dağılımı	61
Tablo 4.2: Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğine göre dağılımı	61
Tablo 4.3: Öğrencilerin lise türü, yılda okudukları kitap sayısı ve başarılı olduklarını düşündüğü sınav türüne göre dağılımı	62
Tablo 4.4: Öğrencilerin akademik not ortalamalarına ilişkin bulgular	63
Tablo 4.5: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyleri	64
Tablo 4.6: Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	66
Tablo 4.7: Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	66
Tablo 4.8: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının cinsiyete göre dağılımı	66
Tablo 4.9: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları	68
Tablo 4.10: Pragmatik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları	68
Tablo 4.11: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının sınıflara göre dağılımı	68
Tablo 4.12: Alanlara göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	69
Tablo 4.13: Analitik strateji puanlarının alana göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.14: Pragmatik strateji puanlarının alana göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.15: Gruplar arasındaki farka ilişkin tukey testi sonuçları	70
Tablo 4.16: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının alanlara göre dağılımı	71

Tablo 4.17: Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	72
Tablo 4.18: Analitik strateji puanlarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	72
Tablo 4.19: Pragmatik strateji puanlarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	72
Tablo 4.20: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının anne eğitim durumuna göre dağılımı	73
Tablo 4.21: Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	73
Tablo 4.22: Analitik strateji puanlarının baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.23: Pragmatik strateji puanlarının baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.24: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının baba eğitim durumuna göre dağılımı	74
Tablo 4.25: Analitik strateji puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları	75
Tablo 4.26: Pragmatik strateji puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları	75
Tablo 4.27: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının anne mesleğine göre dağılımı	76
Tablo 4.28: Baba mesleğine göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	76
Tablo 4.29: Analitik strateji puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	77
Tablo 4.30: Pragmatik strateji puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	77
Tablo 4.31: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının baba mesleğine göre dağılımı	77
Tablo 4.32: Lise türüne göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	78
Tablo 4.33: Analitik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	78
Tablo 4.34: Pragmatik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	79
Tablo 4.35: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının lise türüne göre dağılımı	79
Tablo 4.36: Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları	80
Tablo 4.37: Analitik strateji puanlarının kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	80
Tablo 4.38: Gruplar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları	81
Tablo 4.39: Pragmatik strateji puanlarının kitap okuma düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	81

	Sayfa no
Tablo 4.40: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının kitap okuma sıklığına göre dağılımı	82
Tablo 4.41: Analitik strateji puanlarının sınav türüne göre t-testi sonuçları	82
Tablo 4.42: Pragmatik strateji puanlarının sınav türüne göre t-testi sonuçları	83
Tablo 4.43: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının sınav türüne göre dağılımı	83
Tablo 4.44: Öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları ile tahmini akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi	84

EKLER LİSTESİ

	Sayfa no
EK-1: Ölçeği Kullanmak İçin İzni Gösteren Elektronik Posta	96
EK-2: Metacognitive Reading Strategies Questionnaire	97
EK-3: Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	99

KISALTMALAR

MRSQ: Metacognitive Reading Strategies Questionnaire

ÜBOS: Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve kuramsal açıklamalar, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Son dönemde eğitim alanındaki gelişmeler istenilen öğrenci özelliklerinde bir takım farklılaşmalara neden olmuştur. Geleneksel eğitim anlayışındaki bilgiyi alan edilgen öğrenci yerini bilgiyi işleyen etkin öğrenciye bırakmaktadır. Eğitim programlarında bu yönde değişikliklere gidilmekte ve eğitim ortamları buna göre düzenlenmektedir. Görev yapmakta olan öğretmenlere yeniliklerle ilgili hizmet içi eğitimler verilirken, öğretmen adayları da bu doğrultuda yetiştirilmektedir. Değişen öğrenci tipinde göze çarpan özelliklerden biri bilgiyi yapılandıran kişiliktir. Bu, öğretileni olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren bir kişiliği gerekli kılmaktadır. Büyükkantarıcıoğlu'na göre (2006) milli eğitimin temel amacı, bireylerin eğitim-öğretim yoluyla gelişmelerini sağlayarak toplumun geleceğine ve gelişimine katkıda bulunmaktır. Değişen topluma ayak uydurabilmek için öğrencilerin öğrendikleriyle yetinmemeleri, kendi kendilerine öğrenebilen, başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Zihinsel gelişim için önem arz eden okuma etkinliği bu noktada devreye girmektedir. Öğrenme etkinliklerinin büyük bir kısmının okuma aracılığıyla gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, öğrencinin okuma etkinliğini anlamlı ve eleştirel bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Okuma, hayatın her alanında karşılaşılan bir etkinliktir. Görsel ve yazılı kaynaklardan yararlanabilmek için diğer temel becerilerin (yazma, konuşma, dinleme) olduğu gibi, okuma becerisinin de tam olarak gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Zamana değerlendirmek için okunan bir kitap, hangi yöne gideceğine karar vermek için okunan bir levha, gündemden haberdar olmak için okunan bir gazete ya da yan etkilerini öğrenmek için okunan bir ilaç reçetesi; amaçları farklı olsa da hepsi sözcükleri anlamak, cümle dizilişlerini doğru takip etmek ve her şeyden önemlisi söyleneni anlamlandırmaktan geçmektedir. Bir başka deyişle, okuma eylemi anlam olmadan tam olarak gerçekleşmiş sayılmaz. Gündelik hayatta sayısız olarak gerçekleşen okuma

etkinliğinin anlamlı bir süreci takip edebilmesi, aile ve okulda alınan okuma eğitimi ile daha seri ve anlamlı hale getirilebilir.

Okul sürecindeki okuma etkinlikleri, okumayı öğrenme, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı kazanma gibi bir takım boyutlar içermektedir. Bilgi patlaması yaşanan günümüzde seçici davranabilmek, anlamlı bilgiye ulaşmak ve rahat iletişim kurabilmek, gözle görünür harfleri tanımaktan ve cümleleri ardı sıra okumaktan öte bir etkinliği gerektirmektedir. Öğrenme yaşantıları kapsamındaki okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediği takdirde, istenilen düzeyde öğrenme gerçekleşmeyebilir (Yalçın ve Şengül 2004). Başlı başına Türkçe dersinin etkinliği olarak görülse de, sözel - sayısal bütün derslerdeki anlama dolayısıyla da başarı düzeyini etkileyen okuma becerisinin güçlendirilmesi bir takım okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere öğretilmesiyle mümkün kılınabilir.

Öğretmenin anlamlı bir okuma etkinliğini gerçekleştirmesi, öğrencilerine okuma becerilerini kazandırmaları için olduğu kadar, kendi gelişimleri açısından da gereklidir. Alanlarıyla ilgili kaynakları okumaları, eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmeleri beklenen öğretmenlerin, kendi okuma süreçlerinin farkında olmalarının, daha kaliteli bir okuma eğitimine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumda geleceğin doktor, mühendis, memurlarına yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları adına rehberlik eden ve okuma etkinliğini anlamlı kılmalarında önemli payı bulunan öğretmenlerin de okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği eğitimi alan eğitim fakültesi öğrencilerinin, bu durumun farkında olarak eğitilmeleri ve kendilerini bu doğrultuda yetiştirmeleri okuma eğitiminin kalitesi açısından önemli görülmektedir.

Birçok araştırma başarı ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Paris ve Jacobs, 1984; Berkowitz ve Cicchelli, 2004; Belet , 2005; Eilers ve Pinkley, 2006; Muhtar, 2006; Hardebeck, 2006; Williams, 2006; Canca, 2007). Buna göre, araştırma sonuçları strateji öğretiminin başarıyı arttırdığı ya da başarılı öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Bu bağlamda, üniversite düzeyindeki öğrencilerin strateji kullanımları ile ilgili bilgi, onların daha erken yaşlarda bu öğretimi ne kadar sağlıklı aldıklarıyla ilgili bir fikir verebilir ve çeşitli önlemler alınarak eksiklikler tamamlanabilir. Bunun yanı sıra, bu öğretimi vermesi beklenen öğretmenlerin strateji kullanımlarıyla ilgili bilgi, gelecek yaşantılarını yönlendirmelerinde ve eksiklikleri varsa tamamlamalarında yardımcı olabilir.

Üst biliş, son zamanlarda oldukça ilgi çeken bir araştırma konusudur. En geniş anlamıyla kendi biliş sürecimiz hakkında sahip olduğumuz bilgi ve kontrol mekanizması olarak tanımlanan üst biliş (Baker, 2002: 77), yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme amacı güden eğitimcilerin gözde konularından biri olmuştur. Üniversite eğitimi sırasında, farklı disiplinlerdeki ve çeşitli kavramları içeren ders metinlerini okumak ve anlamak zorunda olmak okuduğunu anlamamanın gerekliliğini arttırmaktadır. Lise ve üniversite çağındaki okumaların en önemli farkı, üniversite öğrencilerinin okuduklarını daha az destek ve rehberlik ile hatırlamak ve anlamak durumunda olmalarıdır (Simpson ve Nist, 2002). Buna göre özellikle üniversite çağındaki bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu etkin bireyler olması, eğitim yaşantılarının verimliliği açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin ders metinlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirecek üst bilişsel stratejilerin farkında olmalarının, başarılı olmaları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma kavramının literatürde değişik tanımlarına rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik (Nas, 2003: 138) olarak tanımlandığı gibi, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik biçiminde de betimlemektedir (Sever, 2000: 11). Uluğ (1993: 31)'a göre okuma “bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemi”dir (Akt. Yıldız, 2006: 115). Yıldız ise okumayı kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır (Yıldız, 2006: 115). Son olarak, Demirel'in tanımıyla okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2003: 77).

Okuma, metin ile okuyucu arasındaki bir iletişim sürecidir ve bu iletişimde metin yazıldığı biçimden çıkararak, okurun ön bilgilerinden geçmektedir. Yazar kendi

düşünce sürecinde oluşturduğu anlamı yazı aracılığıyla okura sunmakta, okuma işlemini gerçekleştirerek yazarın sesine kulak veren ve dolayısıyla da iletişime karşılık veren okur ise yazarın sunduğu anlama, kendi anlamını da katmaktadır. Böylelikle okunan metin sadece yazarın değil okurun da düşünme sisteminden parçalar içermiş olmaktadır. Bu durumda okuma etkinliğinin, karşılıklı devam eden bir eylem, bir etkileşim olduğu söylenebilir. Okurun kattığı bu yeni anlamlarda, onun ön bilgisi, kültürü, kavramları, düşünme yapısı, eğitimi hatta farklı bir dilde ise ve çeviri metin okuyorsa kendi dili de oldukça önemlidir. Okuduklarından anlam çıkarma, kendi için ya da amacına yönelik değerli ve değerli olmayan bilgiyi ayırt etme, okurun ne kadar anlamlı bir okuma süreci geçirdiğiyle ilgili bir durumdur.

Bu bağlamda, okumada asıl olan anlamadır. Anlama ile sonuçlanmayan okuma etkinliği hiçbir anlam ifade etmez (Kırcı, 2004). Okuduğunu anlama, nitelikli bir okuma eylemi gerçekleştirilmede var olan bilgi üzerine yeni bilginin inşa edilmesi için gerekli bir beceridir. Okuduğunu anlama, kaynaklarda yazılan bilgi ile iletişim haline girilerek bireyin kişisel üst bilişsel süreçlerini içeren etkin bir eylemdir. Okunandan anlayabilme kapasitesi, eğitim yılları boyunca tüm öğrenme alanlarındaki başarı için gerekliliktir (<http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>). Dil bir iletişim aracıdır. Düşüncenin yazıya, sese, görüntüye dönüştüğü yerde okuma ve okuduğunu anlama dilin bir iletişim aracı olarak daha etkili biçimde işlev görmesini sağlamaktadır. Okur yazar olmak, okumayı ve yazmayı bilmek olarak adlandırılmaktadır. Oysa okuduğunu anlamlandırma ve değerlendirme sürecine sokamayan okur, tam bir okuma etkinliği gerçekleştirilmiş olmaz. Doğru ve süratle okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004. Akt. Karasakaloğlu, 2006: 143).

Anlama çeşitli alt becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesine dayanan bir süreçtir (Collins ve Cheek, 1999). Bu alt becerilerin geliştirilmesiyle kişi, okuduğunu anlama etkinliğine temel oluşturabilir. Anlamı doğru ve çabuk kavrayarak algılamak, okuma etkinliğinin temel aracıdır (Sever, 2000).

Okuma eyleminin genelde, genel kültür düzeyini yükseltme, mesleki bilgileri güncel tutma, merak edilen konularda bilgi sahibi olma ve zevk amaçlarıyla gerçekleştirildiği söylenebilir (Yılmaz, 2002: 442). Ancak okuma aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Söz konusu olan yetişkin okurlar; özellikle de üniversite çağındaki okurlar olunca, okuma kavramını, nasıl okunacağını öğrenmeden ziyade, metinden öğrenme bağlamında ele alınması gerekmektedir (Simpson ve Nist, 2002).

“Egeliolu tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakılarak büyük lde yordanabildiğini, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceğini ortaya koymaktadır (Akt. Karasakaloğlu, 2006: 144).”

Üniversite düzeyinde okunmak için verilen metinler, işlenen konuya referans olan ve farklı bakış açılarından konuya yaklaşan materyallerdir. Çoğu ğretim elemanları bu metinlerin içeriğini sınıflarda işlemekten ziyade öğrencilerinden bu metinlerden okuduklarını konuyu kendisiyle özdeşleştirerek tartışmalarını ve anlamalarını beklemektedirler. Bu durum da öğrencilerin bu metinleri kendi kendilerine yüksek düzeyde anlamayı gerçekleştirerek okumalarını gerektirmektedir. Mesleki ve kuram bilgi içeren niversite düzeyindeki metinler, daha karmaşık ve kavramlar açısında daha yoğundur. Ayrıca, niversitedeki birçok dersin takip edilen tek bir kaynağı yoktur, birçok kaynak (kitap, makale, tezler) konuya eşlik etmekte ve birikimli olarak ilerlemektedir. Presley ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda (Presley, El-Dinary ve Brown, 1992; Woloshyn ve diğerleri, 1990), niversite düzeyinde öğrencilerin sınava hazırlık için bir metne çalışırken seçici ve stratejik olmadıkları sonucuna varmışlardır; halbuki araştırmalar bu davranışların anlama ve hatırlama için yararlı olduğu yönündedir (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2000). Bu bağlamda, üniversitedeki akademik başarı için bu düzeydeki okumaların stratejik olarak gerçekleştirilmesi gerekliliği kritik bir önem kazanmaktadır.

1.2.2. Okuma Eğitimi

Okuldaki okuma etkinlikleri genelde, Türkçe öğretimiyle sınırlı kalan, Türkçe ve edebiyat derslerindeki metinlerle ilişkilendirilen bir etkinlik gibi algılanmaktadır. Oysa ğrencinin okulda aldığı tüm derslerde okuma etkinliğini gerçekleştirmek zorunda olduğu ve dolayısıyla da okuduğunu anlama becerisine sahip olmasının gerekliği açıktır. Okuldaki ğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı kaynaklar önemli bir yer tutmaktadır. Sadece okulda değil, gündelik ve iş hayatındaki bilgi verici kaynakların birçoğu da yazılı metinlere dayalıdır. Dolayısıyla okuma aynı zamanda bir bilgi edinme

etkinliğidir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuldaki okuma süreçlerinin verimliliği önem kazanmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. Bir başka deyişle okuduğunu anlamamanın güçlendirilmesinin, öğrencilerin okuldaki başarılarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Öğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin okuduğunu anlama, giderek de üst düzey bilişsel işlemler olarak yorumlama ve değerlendirme güçlerinin geliştirilmesinin, eğitim ve öğretimin amaç ve hedefleri doğrultusunda etkinliğini ve verimini arttıracığı düşünülmektedir (Kuzu, 2004).

Okuma serüveninde içsel güdülenmenin ayrı bir önemi vardır. Eğitim ortamlarında öğrenciye okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak ve okuma ile ilgili olumlu yaşantılar sunmak önemlidir. Düşüncenin gelişmesi açısından okumanın önemi vurgulanmaktadır. Özellikle erken yaşlarda okuma eğitiminin verilmesi gerekliliği, hatta bu eğitimin ailede başladığı tekrar edilen bir olgudur. Temel eğitim sürecinde kazandırılması öngörülen okuma eğitimindeki yaklaşım okuma alışkanlığı kazandırma dolayısıyla da okumayı sevdirmedir. Özellikle öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının niteliği, çocuk ve gençlere örnek olabilmeleri açısından kritik bir önem taşımaktadır (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003). Okuduğunu anlamamanın derslerdeki başarıyı yükselttiği, iletişimi kolaylaştırdığı ve düşünceyi geliştirdiği yapılan incelemeler ve araştırmalar sonucunda da ortaya çıkmaktadır. Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin öteki ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olabilmesi olanaksızdır (Doğan, 2002).

Erken yaşlarda verilmesi gerekliliği sürekli olarak vurgulanan okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu durumda yalnızca okumanın gerekliliğini ve önemini anlatan değil, kendisi de okuyarak öğrencilerine model teşkil eden bir öğretmenin, okuma alışkanlığını kazandırmada daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, sözcük dağarcığı zenginliği ile okuduğunu anlama gücü, dolayısıyla öğrenme arasındaki ilişkinin varlığına işaret ettiğine göre, okuma öğretiminde bu dağarcığın zenginleştirilmesine de olanak sağlayacak eğitim durumlarının hazırlanması önem kazanmaktadır (Özçelik, 1988. Akt. Ünal, 2006).

“Çeşitli ülkelerdeki ilköğretim öğrencilerinin okuma-anlama başarıları; Belçika’da 0.74, İsveç’te 0.72, İngiltere’de 0.71, Macaristan’da 0.70, Çin’de

0.61, Hindistan'da 0.53 ve İnan'da 0.39 olarak belirlenmiştir. Ülkemizde ise, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma-anlama başarısı 0.40, altıncı ve sekizinci sınıflarda ise 0.39 düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur (Fidan ve Baykul, 1994. Akt. Karasakaloğlu, 2006:145).”

Bu bilgi doğrultusunda, ülkemizde okuma eğitiminin daha etkili hale getirilmesinin gerekliliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak, mevcut olan ilgiyi korumak ve okumayı sevdirmek için özgür bir şekilde kendi başlarına okuma konularını seçip işleyebilmelerini sağlamak gerekmektedir (Yıldız, 2006). Yapılan inceleme ve araştırmalar, okumanın eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğu konusunda birleşmektedir (Schunk ve Rice, 1987; Eskey, 1985; Özcan, 1988. Akt. Sever, 2000: 15)

Okumayı öğretmek için, okumadan zevk alınması sağlanarak, öğrencinin yeterince güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın yaratılması önemlidir. Belki de en önemlisi öğretmenin okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş haline getirmemesidir (Sever, 2000). Bu durumda, okuduğunu anlamının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde, okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirilmesinde ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenlere oldukça büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle ilköğretimin birinci basamağındaki öğrencilerin öğretmenlerini model alma davranışlarının daha sık gerçekleştirdiği düşünülecek olunursa, okuma alışkanlığına sahip bir öğretmenin eğittiği öğrenciler okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmekte zorlanmayacaklardır.

1.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Sadece okuma alışkanlığının kazandırılması veya okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla değil, okuduğunu anlamının güçlendirilmesi için de okuma eğitimi oldukça önem arz etmektedir. Okuduğunu anlamının derslerdeki başarı ile ilişkisi göz önünde tutulacak olunursa anlamının güçlendirilmesi öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilebilecek bir takım stratejilerle mümkün kılınabilir. Bu bağlamda, okuma esnasında bilinçli ya da bilinçsiz kullanılacak stratejiler okumanın verimliliğini etkileyecektir. Araştırmalar okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencinin metni anlama düzeyini geliştirdiğini gösterse de birçok sınıf içi öğretim etkinliği, bireysel okunan hikâye ya da metinlerin anlama düzeyinin ölçümü üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip strateji kullanımı okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının ayırına varmalarını, ne yapmaları

gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980:5. Akt. Kuzu, 2004: 60). Öğrencilerin etkili birer okur olabilmeleri için onlara okudukları her şeyde kullanabilecekleri özel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Okuma eylemi anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumanın temel amacı fikirlerin okuyucuyla geçirdiği iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999).

Hollas'a göre (2002) okuma stratejisi, bir şeyin planı ya da yapıma biçimidir; kişinin bir beceriyi sergilemek için kullandığı özel bir süreçtir (<http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>). Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini “anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar” şeklinde betimlemektedir (Akt. Hardebeck, 2006). Haris ve Hodges (1995) okuma stratejisini kişinin öğrenmedeki performansını arttırmak için bilinçli olarak kullandığı sistematik bir plan olarak tanımlamıştır (Akt. Supancic, 2006: 1). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini takip etmektedirler. Okudukları metnin, algıladıkları anlamın ve amaçlarının farkındadırlar. Başarılı öğrencilerin okumaları hakkında konuştukları, bu yüzden de stratejilerinin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu gözlemlenmiştir (Presley, 2002).

Okuma sadece kelimeleri gözle takip etme ve bunları seslendirme olmadığına göre, okuduğunu anlamının geliştirilmesi için bir takım stratejilerin öğrencilere öğretilmesi anlamlı okumayı güçlendirecektir. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılacak bu stratejiler, okumadan en üst düzeyde verim elde etmede yardımcı olmaktadır. İyi okuyucular, okuma işleminden önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra, anlamalarını izlemeye birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar (Doğan, 2002). Kısacası okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesine izin veren, başka bir deyişle “düşündüğü üzerinde düşündüren (thinking about thinking)” etkinliklerdir (Susar, 2006: 26).

Okuduğunu anlama stratejileri aşağıdaki paragraflarda daha ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Pressley'e (2002) göre iyi okuyucuların özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. Etkindirler.
2. Okumaları ile ilgili net hedefleri vardır. Metni, hedef ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda sürekli değerlendirirler.
3. Okumadan önce metne göz gezdirirler.
4. Ne olacağı ile ilgili sürekli tahminde bulunurlar.
5. Seçicidirler.
6. Anlamaları yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar.
7. Bilinmeyen kelime ve kavramları tahmin etmeye çalışırlar.
8. Ön bilgilerini kullanırlar.
9. Okudukları metnin yazarı üzerine düşünürler.
10. Anlamalarını takip ederler.
11. Metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler.
12. Farklı tür metinleri okurlar.
13. Kurgusal metinleri okuduklarında karakterler ve olaylar hakkında düşünürler.
14. Açıklayıcı/bilgi verici metinleri özetleme eğilimindedirler.
15. Okuma onlar için bir süreçtir.
16. Okuma tatmin edici ve üretkendir.

Benzer bir şekilde Pressley ve Wharton-McDonald (1997) iyi okuyucuların kullandıkları okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları bilişsel etkinlikleri şu şekilde sıralamışlardır (Akt. Doğan, 2002: 22):

Okuma öncesi süreçte kullanılan bilişsel etkinlikler:

- 1) Net okuma hedefleri vardır. Başka bir ifadeyle okuma öncesi, hedef belirlerler.
- 2) Aşağıdaki hedeflerle metne bütün olarak bakmaktadırlar,
 - a-Metnin okumaya değer olup olmadığını belirlemektedirler,
 - b-Bölümle ilgili hedefi belirlemektedirler,
 - c-Bir okuma planı geliştirmektedirler.

Okuma sırasındaki süreçte kullanılan bilişsel etkinlikler:

- 1) Başından sonuna kadar okumaya devam etmektedirler.
- 2) Okumanın hedefiyle ilgili bilgiyi bulmaya dikkat etmektedirler.

3) Bazen ileriye bakıp bazen de belli bir bilgiyi bulmak için geri dönmekte ve okuma sırasında artan karışıklıkları netleştirmektedirler. Okuduklarını izlediklerinden bu karışıklıkların farkındadırlar.

4) Ne söylenileceğini sezmekte ve okuma sırasında sürekli tahmin etmeye çalışıp, varsayımlar ileri sürmekte ve düşünmektedirler.

5) Önceki bilgileriyle metinden edindikleri fikirler arasında bağ kurmaktadır. Okuma sırasında yorumlar yapmaktadır.

6) Okurken, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma ya da belirli fikirleri hatırlama stratejileri kullanmaktadır.

7) Metinde sunulan belli fikirler için anında tepki göstermektedirler.

8) Okumalarını sürdürürken yorumlar yaparak, sonuçlara ulaşmaktadır.

Okuma sonrası süreçteki bilişsel etkinlikler:

1) Okumalarını bitirdiklerinde tekrar özetleme yapmaktadır.

2) Bazen metinden çıkardıkları önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışmaktadır. Daha sonra hatırlamak ve kullanmak üzere notlar almaktadır.

3) Okumalarını bitirdikten sonra metin üzerinde düşünmeye devam etmektedirler.

Güngör (2004) ise, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejileri birbirlerinden kesin çizgilerle ayırmanın doğru olmadığını; bir okuma öncesi stratejisinin, okuma sonrasında da kullanılabilceğini belirtmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejileri tek başlarına değil, birlikte kullanıldığı takdirde etkililiği sağlamaktadır. Anlamanın kuvvetlendirilmesinde sürecin iyi bir şekilde işletilmesi de oldukça önemlidir. Hangi stratejinin ne zaman kullanılacağı, öğrencinin metne olan ilgisi ve okumaya ilişkin tutumu da metni anlamayı etkileyen önemli unsurlardır. Güngör, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini şu şekilde derlemiştir:

Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrası
Harekete geçme, güdülenme	Hedefe yoğunlaşma	Özet yapma
Hedefler belirleme	Bağ kurma	Soruları cevaplama
Önbakış tarama	Yordama	Sentez yapma
Beyin fırtınası	Not alma	Yansıtma
Öngöründe bulunma	İrdeleme	Resim çizme, haritalama
	Gözünde canlandırma	

Buna göre; okuma öncesinde öğrenciler kendilerini okumaya hazırlamaktadırlar. Okuma hedeflerini belirlemek, metne bir bütün olarak bakmayı ve bir okuma planı yapmayı sağlamaktadır. Metinden genel bir anlam çıkarmak amacı ile başlıklara, koyu veya italik yazılmış yazılara dikkat ederek metni tarama, hedefe yönelmeyi ve metin hakkında yordama yapmayı kolaylaştırabilir. Metin ile ilgili öğretmenin verdiği herhangi bir kavram üzerinden beyin fırtınasının yapılması ise önceki bilgilerin hatırlanmasına ve metin ile ilgili okuma öncesi sorular üretilmesine neden olmaktadır.

Okuma sırasında öğrenciler, okuma öncesi belirledikleri hedefe yoğunlaşmaktadır. Metinde bu hedefe ilişkin bilgileri taramak metni daha iyi anlamalarını kolaylaştırıcı bir etkidir. Önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurmak okuma sırasında izlenebilecek bir başka anlama stratejisidir. Geçmiş deneyimler ya da daha önce okunanlarla yeni öğrenilenler arasında ilişkiler kurmak anlamayı güçlendirici bir stratejidir. Okuma sırasında metinle ilgili tahminlerde bulunmak metnin daha dikkatli okunmasını sağlamaktadır. Not alma ise okuyucunun kendi cümleleri ile öğrendiği bilgileri yeniden ifade etmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğrenci not alırken önemli bilgi ile önemsizi birbirinden ayırt etmeye, öğrendiklerini düzenlemeye ve öğrendikleri ile ilgili anahtar sözcükler bulmaya yönelmektedir. Okuma sırasında anlamada güçlük çekilen yerlerin tespit edilmesi ya da bilinmeyen sözcüklerin bulunması okuyucunun farkındalığını artırır. Kaldı ki tüm bu stratejiler okuyucunun okuma sürecini yönlendirmesi, izlemesini kolaylaştırıcı; dolayısıyla da anlamayı güçlendirmeye yardımcı olan stratejilerdir. Okuma sırasında okunanların resimleştirilmesi bilginin somutlaştırılmasını sağlayacağından anlamayı kuvvetlendirecektir.

Okuma sonrasında uygulanan stratejiler ise şöyle açıklanabilir. Öğrenciler özet yaparken okuduklarını bütün halinde yeniden ifade etmektedirler. Bu, bilgilerin hatırd tutulmasını kolaylaştırıcı bir stratejidir. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için okuma sonrası soruları cevaplamak etkili bir anlama stratejisi olarak kullanılmaktadır. Okuma sonrası eski bilgilerle yenileri arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi metni okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır. Resim çizme stratejisinin ise öğrencilerin okudukları metni hatırd tutma düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir (Nist ve Holschuh, 2000; Quiocho,1997; Rich ve Blake, 1994. Akt. Güngör, 2004: 30).

Okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak ayıran bir başka alışma Susar (2006)'ın doktora tezi çalışmasıdır. Bu tezde okuduğunu anlama stratejileri şu şekilde verilmiştir:

1. Okuma Öncesi Stratejiler

Gözden geçirme/İnceleme

Okuma amaçlarını belirleme

Ön bilgileri harekete geçirme

Sorular ıkarma

Tahminde bulunma, hipotez oluşturma

2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)

Sözcükleri tanımlama

İlişki kurma

Zihninde canlandırma

Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma

Hedefe odaklanma

Tahminleri/hipotezleri kontrol etme

Not alma

Karmaşık noktaları belirleme

Akıcı okuma

3. Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)

Özetleme

Soruları yanıtlama

Sentez yapma

Metni görsel öğelerle ifade etme

Değerlendirme

Collins ve Cheek (1999) okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. İncele, Sor, Oku, Kendi Cümleleriyle İfade Et, Gözden Geçir (SQ3R, Survey, Question, Read, Recite, Review)

Bu stratejide, öğrenci başlık, giriş, özet, vb. yararlanarak okuma metnini incelemekte ve bir sonraki aşamaya geçmeden olabildiğince çok şey hatırlamayı amaç edinmektedir. Metni incelemesi sonucu hatırladığı bilgiler doğrultusunda öğrenci kendisine, okuma amacını oluşturmada yardımcı olacak sorular yöneltilmektedir. Sorular bir kağıda yazılır ve öğrenci metni okumaktadır. Sorulara cevap bulunmaya çalışılmaktadır ancak her sorunun cevabının bulunması şart değildir. Hatta cevapsız kalan sorular için sınıfta tartışma ortamı yaratılabilir. Ardından bu cevaplar doğrultusunda öğrenci metinden çıkan fikirleri kendi cümleleriyle ifade etmeye çalışmakta ve bunları gözden geçirmektedir. Gerekirse bunlar yeniden kağıda yazmaktadır. Bu strateji öğrencilere bir okuma amacı oluşturmasında yardımcı olmaktadır.

2. Ön bakış, Soru sorma, Okuma, Özetleme (PARS, Preview, Ask Questions, Read, Summarize)

Öğrenci metin ile ilgili genel bir fikir edinmek amacıyla metni incelemektedir (ön bakış). Okuma amaçları oluşturmak amacıyla zihinde sorular oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda metni okumaktadır. Okuma öncesi incelemeden elde edilen fikirler, sorular ve amaç kontrol edilerek metni özetlemektedir.

3. Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP, Read, Encode, Annotate, Ponder)

Bu strateji düşünme ve yazma becerilerini güçlendirmek amacıyla daha çok alan sınıflarındaki okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere Eanet ve Manzo tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler bu stratejide ön hazırlık ya da amaç oluşturmak için sorular üretme gibi aşamalardan geçmemektedirler. Metni okumak ve yazarın söylediğini hatırlamak stratejide vurgulanan önemli noktalar. Öğrenci yazarın ne söylediğine bakmak için metni okumaktadır. Yazarın mesajını kendi kelimeleriyle ifade etmektedir (kodlamaktadır). Özetleme, soru sorma gibi herhangi bir biçimde mesaj ile ilgili notlar almaktadır. Son olarak yazarın söylemek istediği üzerine düşünmekte ve bu düşüncelerini diğerleri ile paylaşmaktadır.

4. Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim (K-W-L, What I Know, What Do I Want to Learn, What I Learned)

Bu strateji, öğretmenlere, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, metin ile ilişki kurmak ve metne olan ilgiyi arttırmak için yardımcı olmak amacıyla Ogle tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler, bir metni okumadan önce öğretmen tarafından kendilerine verilen bir kavram üzerine beyin fırtınası yapmaktadırlar. Beyin fırtınası sonucunda öğrenciler ortaya çıkan fikirler doğrultusunda sorular üretmekte ve ardından metni okumaya geçmektedirler. Okumadan sonra öğrendiklerini kontrol etmekte ve soruları gözden geçirerek, cevapsız kalanlar üzerine düşünmektedirler.

5. Tahmin Et, Organize Et, Deneme Yap, Uygula, Değerlendir (PORPE, Predicting, Organizing, Rehearsing, Practicing, Evaluating)

Simpson tarafından geliştirilen bu strateji öğrencilere deneme/makale ile ilgili sorulara nasıl çalışılması konusunda yardımcı olmaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe ve bilgi verici metinlerin sayısı arttıkça, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek için makale tarzı metinler daha fazla gündeme gelmektedir. Öğrenci olası deneme tarzı soruları tahmin etmektedir. Olası cevaplar için anahtar noktaları organize etmekte ve bu anahtar noktaların/fikirlerin olası cevaplar için provasını yapmaktadır. Metni okurken bu fikirlerin uygulamasını görmekte, yani uygulamaktadır. Son olarak da tahminlerinin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirmektedir.

6. Rahatla, Harekete Geç, Güdülen (RAM, Relax, Activate, Motivate)

Bu strateji zayıf okuyucular için Dana tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci okumadan önce rahatlama çalışmaları yapmaktadır. Amaç, niyet ve önceki bilgiler doğrultusunda harekete geçmektedir. Okuma metni için kendini güdülemektedir.

7. Özetle, Canlandır, Tahmin Et (SIP, Summarize, Image, Predict)

Yine Dana tarafından, zayıf okuyucuların içeriğe odaklanmasını kolaylaştırmak için geliştirilen bir stratejidir. Öğrenci metnin içeriğini ya da her bir bölümü özetlemektedir. Bu özetle ilgili bir imaj oluşturmaktadır. Okurken tahmin etmeye çalışmaktadır. Öğrenci her bir bölüm öncesi durup, bir sonraki kısımda ne olacağını tahmin etmelidir.

8. Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste (RIPS, Read or Reread, Image, Paraphrase, Speed up/Slow down/Seek help)

Anlama problemlerinin üstesinden gelmek amacıyla Dana tarafından geliştirilen bu strateji, metin okumadaki herhangi bir olumsuz deneyimi yapıcı bir deneyime çevirmekte oldukça etkilidir. Okuma sırasında anlamada problem yaşanırsa, öğrenci durup baştan okumalıdır. Öğrenci içerik ile ilgili bir gösterge bulmaktadır. Metnin içeriği ile uyumsuz bir tasvir, anlam güclüğü için bir işaret olacaktır. Problemi kendi cümleleri ile açıklamaktadır. Bu aşama öğrenciye okuma veya yeniden okuma esnasında bazen hızlanması, bazen de yavaşlaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Eğer okuma hızındaki bu değişiklikler de işe yaramıyorsa, öğrenci yardım istemelidir.

Duke ve Pearson (2002) etkili anlama stratejilerini altı başlık altında toplamışlardır.

a) Tahmin Etme (Prediction)

Burada amaç öğrenciyi var olan bilgilerini, metinde karşılaşıacağı yeni bilgi ve fikirleri anlamayı kolaylaştırmak için kullanmaya teşvik etmektir. Bu stratejideki iki belirleyici etkinlik, tahmin yürütme ve öykü teması ile içeriği ve yapısı ile ilgili ön bilgileri harekete geçirmedir. Ağırlıklı olarak anlatı türü metinlerde kullanılmaktadır. Öğrenciler, benzer durumlardaki kendi deneyimlerinden yola çıkarak karakterlerin nasıl davranacaklarına ilişkin tahminde bulunmaktadırlar. Açıklayıcı/bilgi verici metinlerde durum daha farklı olabilir. Özellikle, öğrencilerin o alan bilgisiyle ilgili yanlış kavramları varsa ya da deneyimlerinden kaynaklanan ön yargıları mevcutsa, tahmin yürütme pek etkili olmayabilir.

b) Sesli Düşünme (Think Aloud)

Öğrenci bir metni okurken ne düşünüyorsa yüksek sesle bunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle, okuyanın okuma sürecini etrafındakilerle paylaşmasıdır. Öğretmenin sesli düşünme stratejisini kullanması tam olarak bir model teşkil etmesi açısından etkili olabilir. Öğretmen bu yolla, kendi kullandığı stratejileri, nerelerde bunları kullandığını öğrenciye açıktan gösterme fırsatı elde eder. Bu da öğrenciye kendi okuma serüveninde yol göstermektedir. Öğrencinin sesli düşünmesi ise, okuduğu üzerine düşünmesi ve sorular sorması açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar öğrencinin sesli düşünme stratejisini kullanmasının okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

c) Metin Yapısı (Text Structure)

Bu strateji, anlamayı organize etmek ve önemli fikirleri/noktaları hatırlamak amacı ile kullanılmaktadır. Bir öykü yapısının (kurgu, problem, yer, tema, vb.) öğretilmesi de; bir bilgi verici/açıklayıcı metnin yapısının (yapısal öğeler, fikirlerin hiyerarşik özetleri, kavram haritaları, vb.) öğretilmesi de metinlerin anlaşılmasını daha da kolaylaştırmaktadır.

d) Metnin Görsel Sunumları (Visual Representations of Text)

Görsel bir sunum, okuyucuya, binlerce kelimeyi anlaması, organize etmesi ve hatırlaması konusunda yardımcı olmaktadır. Metin sözeldir, soyuttur ve unutulması ihtimali söz konusudur. Ancak; bir diyagram görseldir, somuttur ve hatırlanma olasılığı daha fazladır.

e) Özetleme (Summarization)

Klasik bir metin özetleme süreci şöyle gelişir:

- Gereksiz materyali çıkarma
- İstenmeyen bilgiyi eleme
- Tüm öğeler, unsurlar yerine geçebilecek bir kelime türetme
- Bir olayın bireysel kısımları yerine geçebilecek bir kelime türetme
- Bir başlık seçme
- Bir tanesi yetmezse, bir tane daha başlık cümlesi türetme

f) Sorular/Soru Sorma (Questions/Questioning)

Soru sorma, okuma öncesi, sırası ve sonrasında, eskiden beri kullanılan bir anlama stratejisidir. Öğrencinin metni anlama ve hatırd tutma düzeyinin anlaşılmasında belirleyicidir. Soru sorma, eski bilgilerin yenilerle ilişkilendirilmesi, metin ile ilgili tahminde bulunma ve dikkatli okumaya yönelik bir stratejidir.

Okuduğunu anlama stratejileri şöyle de sıralanmaktadır (<http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>):

- Tahmin etme
- Görselleştirme
- Bağlantı kurma
- Soru sorma

- Netleştirme
- Özetleme
- Değerlendirme

Buna göre tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma okuma öncesi; soru sorma ve netleştirme okuma sırası; özetleme ve değerlendirme ise okuma sonrası kullanılan stratejiler olarak ele alınabilir.

Tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma olarak adlandırılabilir okuma öncesi stratejiler, öğrenilecek bir sonraki konu için ilgi uyandırmak ve katılımı sağlamak için kullanılmaktadırlar. Bu stratejiler önceki bilgileri harekete geçirmektedirler; böylelikle metin ile daha rahat bir etkileşime girebilir. Okuma öncesi stratejileri şu şekilde açıklanabilir:

a) *Kelime Havuzu*: Bu stratejide öğrenciye metinden tesadüfi olarak seçilen bir dizi kelime verilmektedir. Öğrencilerden bu kelimelerle, metinle nasıl bir bağlantı içinde olduğunu tahmin ederek cümle kurmaları istenmektedir. Bireysel ya da grup halinde çalışan öğrenciler sonuçları birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Özellikle, kelime haznesinin geliştirilmesine yönelik bir stratejidir.

b) *Kelime Haritası*: Bu strateji öğrencilere, kelime anlamlarını genişleterek ve ilişkiler bularak bilinmeyen kelime ve kavramları öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler bir kelimenin bir ya da iki tanımı ile yetinmek yerine kelimelerin ve kavramların tanımlarını genişletmekte ve çoğaltmaktadırlar. Bir kelime haritasının içeriğini tanımlamakta, özellikler, eş anlamlılar ve zıt anlamlılar, örnekler, cümleler, diyalog parçaları ya da resimler oluşturabilmektedirler.

c) *KWLWH (BİÖBÖ)*: Bu grafik öğrencilerin cevaplaması beklenen beş soruyu içermektedir: “Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Başka Ne Öğrenebiliriz? Nasıl Öğreneceğim?” Okuma dersi boyunca sık sık kullanılan ve öğrencinin tahmin etmesine ve yeni bilgi ile bağ kurma gücünü arttırmaya yönelik bir stratejidir.

Soru sorma ve netleştirme öğrencinin anlamasını güçlendiren ve ilgisini ayakta tutan okuma sırası stratejilerindedir. Öğrencilerin okuma sürecine etkin biçimde katılımını sağlamak; dolayısıyla etkin öğrenmeyi tetiklemektedir.

Okuma sırası stratejileri aşağıda açıklanmıştır:

a) *Yapışan Notlar*: Öğrencinin okuduğuna odaklanmasını sağlamaktadır. Öğrenci okuma esnasında okuduklarıyla ilgili notlar almaktadır; bunlar sorular ya da yorumlar olabilir.

b) İlgili Çekici Noktalar: Öğrencinin metindeki önemli/gerekli bilgi ile önemsiz/gereksiz bilgiyi ayırt etmesini kolaylaştırıcı bir stratejidir. Diğer stratejilerle birlikte kullanılarak daha etkili hale gelebilir.

Okuma sonrası stratejileri olarak adlandırılan özetleme ve değerlendirme ise, öğrencinin metnin tümünü nasıl bir anlama sürecinden geçirdiğini gözler önüne sermektedir. Bu stratejiler de aşağıda verilmiştir:

a) Resim Çizme: Öğrenciler okudukları metnin görsel bir sunumunu yapmaktadırlar. Hatta bir kitap kapağı şeklinde sunum hazırlayabilmektedirler. Öğrenciler okudukları metni görsel olarak ifade etmektedirler.

b) Grafik Düzenleyicileri: Öğrenciler, bu stratejide metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik haline getirmektedirler. Öğrencilere soyut fikirlerin somutlaştırma ve öğrendiklerini hatırd tutma ve hatırlamalarında yardımcı olmaktadır.

Bunun yanı sıra, anlamayı destekleyen bazı stratejiler aşağıda verilmektedir (<http://www.iowa.gov/educate/component>):

1. Sesli okuma: Öğrencilere kısa, açıklayıcı bir metni yüksek sesle okumaktır. Öğrencilere fen ve sosyal bilimler, matematik ve diğer disiplinlerdeki kavramları öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır.

2. Sesli konuşma: Bu stratejide, okunan bir metin üzerine konuşulmakta, tartışılmaktadır. Bu konuşmalar sırasında yazarla okur arasında ilişki kurulmakta ve öğrenciler nasıl bir okuma süreci gerçekleştirdiklerinin ayırdına varmaktadırlar.

3. Sesli düşünme: Yazılı bir metni okudukça, kazanımların açığa çıkarıldığı ve anlama sürecinin diğerleriyle paylaşıldığı bir stratejidir. Öğretmenin kendi okuma sürecini açığa çıkarması, öğrenciye iyi bir okuyucu olarak model teşkil etmesine neden olmaktadır.

4. Görsel sunumların yapılandırılması: Görsel sunular (grafik düzenleyicileri), öğrencilere, anlamalarını organize etmelerinde ve kelime ve anlama alanlarındaki önemli bilgileri hatırlamalarında yardımcı olan araçlardır. Bir grafik düzenleyici, bilginin görsel olarak sunumudur. Bilgiyi göstergeler kullanarak yapılandırmakta ve öğrencinin metinden öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.

5. Öykü ve metin yapısına bakma: Öykü yapısı içerik ve olayların, bir konu çerçevesinde nasıl organize edildiğidir. Öğrenciler bir öykünün yapısını incelerken, içeriğin kategorilerini ayırt etmektedirler ve bu da anlamalarını geliştirmektedir.

6. Soru-cevap ilişkisi: Bu strateji sorular ile cevapları arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaktadır. Amaç, öğrencilere sorular ve cevapların çeşitli kaynakları olduğunu göstermek ve sorular ve cevaplar hakkında öğrenmenin onlara birer okuyucu olarak daha iyi anlamalarında ve soruları cevaplama da daha iyi hale gelmelerinde yardımcı olmaktır.

7. Özetleme: Öğrenciler, okuduklarını analiz etmekte ve sentezlemektedirler. Bir özet, genellikle on beş kelimeyi geçmemelidir; bu yüzden öğrencinin gereksiz bilgiyi elemesi için metni analiz etmesi ve ana fikri kendi cümleleriyle özetlemesi gerekmektedir.

8. Kavram merkezli okuma öğretimi: Bu strateji öğrencilere kurgusal olmayan metinleri incelemede ve bilimsel konuları öğrenmede yardımcı olmaktadır. Temel özelliği, programın tutarlılığına ve öğrencinin okuma ve öğrenmeye ilişkin güdülenmesine vurgu yapmasıdır. Öğrenciye, metin ile konu alanı bilgisi arasında ilişki kurmada ve önceki bilgileri transfer etmede yardımcı olmaktadır.

8. İşbirlikli stratejik okuma: Bu strateji, öğrencilere işbirliği halinde çalışırken strateji kullanmayı öğretmektedir. Farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerden oluşan beş kişilik gruplar alan okumalarında daha önceden öğrendikleri okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu öğrenilmiş stratejilerin etkililiğini arttırmaktadır.

9. Açıkta öğretim: Öğretmen, okuma kavramları, süreçleri, becerileri ve stratejileri ile ilgili net ve açıklayıcı bir ders sunmaktadır. Bu durum öğrencinin görmediği noktaları fark etmesine ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

Hardebeck (2006) etkili okuduğunu anlama stratejilerini üç başlık altına toplamıştır:

1. Kelime haznesini geliştirme: Geniş bir kelime haznesine sahip olmak okuduğunu anlamayı güçlendirmektedir. Ayrıca iyi bir okuyucu bilmediği kelimeleri bağlamdan çıkarmada daha uzundur.

2. Yeniden okuma: Anlaşılmayan noktaları keşfetme, anlamı vurgulama açısından oldukça kuvvetli bir stratejidir.

3. Grafik düzenleyiciler: Öğrenilecek bilgiyi görsel olarak düzenlemesiyle hatırdan tutmayı ve anlamayı kuvvetlendirmektedir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejilerinde gözlemlenen temel nokta okuma amacının belirlenmesidir. Önceki bilgilerle yeni olanların ilişkilendirilmesi, anlamının yüksek düzeyde gerçekleşebilmesini kolaylaştırmaktadır. Soru sorma okuma stratejilerinin vazgeçilmez bir parçasıyken, metni görsel olarak ifade etme hatırdan tutmayı oldukça kolay hale getirmektedir. Hangi stratejiyi kullanıyor olursa olsun, kendi okuma sürecine dahil olan ve bu süreci yönlendiren öğrenci okumadan yüksek düzeyde verim elde edebilmektedir.

1.2.4. Üst Biliş (Bilişsel Farkındalık) ve Üst Bilişsel Stratejiler

Birçok sınıfta, öğrencilerden okuduklarıyla ilgili nadiren sentez ve değerlendirme yapmaları istenmektedir. Bunun sonucunda daha karmaşık süreçler için gereken düşünme becerileri gelişmez (Collins ve Cheek, 1999). Dahası, doğal sınıf ortamlarındaki araştırmalara göre, üniversite öğrencileri, kendilerinden çeşitli metinler doğrultusunda seçmeleri, organize etmeleri ve anahtar fikirleri yorumlamaları beklendiğinde zorluk yaşamaktadırlar (Pressley ve Blocks, 2002). Bu durumda, yetişkin okurlar olarak da adlandırılabilen üniversite öğrencilerinin, kendi gelişim evrelerine uygun becerileri yerine getirebilmeleri, akademik başarıları için önem taşımaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, okuma etkinliğinin öğrenme yaşantılarında önemli bir yer tutması, üniversitelerdeki eğitim ortamları için de geçerlidir. Üniversite öğrencilerinin okudukları ders metinlerini anlamalarının yüksek düzeyde olması, okuduğunu anlama süreçlerini iyi bilmelerini ve takip etmelerini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, üst biliş ve üst bilişsel stratejilerle ilgili üniversite öğrencilerinin farkındalığının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında, üst bilişin farklı biçimde ifade edilen ancak çoğunlukla ortak paydada buluşan tanımlarına rastlanmaktadır. Bunlardan bazılarını göz atılacak olursa:

Bu terimi 1970'lerde kullanan ve terimin isim babası sayılan Flavell'a göre üst biliş şu şekilde tanımlanır:

“Üst biliş, bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için kullanılabilen, kasıtlı, planlı, amaç-odaklı, geleceğe yönelik zihinsel bir işleme sürecidir. Üst biliş, bir kişinin bilişsel süreçleri ya da

bununla bağlantılı her şey hakkındaki bilgisidir. Örneğin; eğer A durumunu B durumundan daha zor öğrendiğimin farkına varabiliyorsam, bu bir üst bilişsel düşünmedir. Üst biliş, bilişsel amaçlara ulaşmak için, düşüncelerin etkin bir şekilde izlenmesini, sürekli kontrol edilmesini ve bilişsel süreçlerin birbirleriyle uyumlu çalışacak bir şekilde düzenlenmesini içermektedir.” (Flavell, 1971-1976. Akt. Webster, 2002’den aktaran Muhtar, 2006:1)

Garner (1988), eğer biliş, algılama, anlama, hatırlama ve daha fazlasıysa; üst bilişin kişinin kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve daha fazlası üzerinde düşünmesi olduğunu ifade etmiştir.

Leahey ve Harris (1997) üst bilişi, kişinin kendi biliş sürecini bilmesi, izlemesi ve bu sürecin farkında olması olarak tanımlamışlardır (Akt. El-Kaomy, 2004: 7). Haller, Child ve Walberg (1988: 2) ise bu tanıma biliş sürecinin düzenlenmesini de eklemiştir.

Üst bilişsel bilgi kişinin kendi bilişi ile ilgili sahip olduğu bilgi ve kişinin kendi öğrenmesini düzenlemesi ile ilgili bilgi olmak üzere iki bağlamda incelenmektedir. Üst bilişsel bilgi, kişinin kendisine, göreve ve bilişsel stratejilere ilişkin bilgisini içermektedir. Diğeri ise üst bilişsel stratejilerle ilgili bilgiyi kapsamaktadır (El-Kaomy, 2004). Öğrenenin kendisine yönelik algısı, öğrenme yaşantılarını etkileyen bir faktördür. Öğrenenin kendi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olması, öğrenmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran etkenlerin farkında olması ve konu ile ilgili önceki bilgileri, kendine uygun öğrenme ortamlarını hazırlaması bakımından önemlidir. McCabe ve Margolis (2001), okuma ile ilgili öz-yeterlik algıları düşük olan öğrencilerin okumaya karşı direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir (Akt. El-Kaomy, 2004).

Okurun göreve ilişkin bilgisi, okuma etkinliği öncesi bu etkinliği planlamasına yardımcı olmaktadır. Wenden (1995) görev bilgisini, öğrenenin görevin amacıyla ilgili, görevden beklenenlerle ilgili ve bu hedeflere yoğunlaşmak ile ilgili bilmesi gerekenler olarak tanımlamıştır (Akt. El-Kaomy, 2004:10).

Biliş stratejileri ile ilgili bilgi ise öğrenenin stratejilerin neler olduğunu ve ne zaman ve nerede kullanacağını bilmesi durumudur (Muhtar, 2006). Bir başka ifadeyle, okurun anlama kapasitesini arttıracak bu stratejilerin (görselleştirme, özetleme, altını çizme, çıkarım yapma, vb.) bilgisine sahip olmasıdır. Okurun, okuma öncesi, sırası ve

sonrasında hangi stratejileri nerede kullanacağını bilmesi ve okuma sürecini izlemesi ile ilgili sahip olduğu bilgidir.

Yukarıda belirtilen üç ayırım, bu sefer üst bilişsel farkındalık olarak, yine üç alana ayrılarak incelenmektedir (Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987. Akt. Shraw ve Moshman, 1995: 352): (a) Açıklayıcı (declarative) bilgi, (b) Uygulamaya yönelik (procedural) bilgi ve (c) Durumsal (conditional) bilgi. Buna göre açıklayıcı bilgi, kişinin bir öğrenen olarak kendisiyle ilgili ve performansını nelerin etkilediği ile ilgili bilgisidir. Uygulamaya yönelik bilgi, becerilerin kullanılması ile ilgili bilgidir. Örneğin iyi okurların stratejileri düzenleme yetileri gelişmiştir. Durumsal bilgi ise, çeşitli bilişsel davranışları ne zaman ve neden kullanılacağına ilişkin bilgidir. Bu bilgiye sahip okurlar hangi stratejileri ne zaman ve nerede kullanacakları bilgisine sahiptirler.

Benzer bir şekilde, Shraw ve Moshman (1995) üst bilişi, üst bilişsel bilgi (kişinin bilişi hakkındaki bilgisi) ve üst bilişsel kontrol süreci (kişinin bilişi düzenlemek amacıyla bu bilgiyi nasıl kullandığı) olarak ayırmak gerektiğini savunmaktadır. Yine, Garner (1988), Flavell'in üst biliş ile ilgili yaptığı tanımlardan yola çıkarak, üst bilişsel bilgiyi, üst bilişsel deneyim ve strateji kullanımını ayırarak incelemeyi savunmaktadır. Bireyin üst bilişsel deneyimi onun yapması gerekenlerin farkında olması iken, strateji kullanımı ise bildiklerini uygulamaya geçirmesidir.

Sonuç olarak, üst biliş kavramının tanımı kişinin kendi biliş süreci ile ilgili bilgiyi içermektedir. Ancak tek başına bu bilginin varlığı üst bilişsel farkındalığı oluşturmaz, önemli olan bu bilgiyi doğru yerlerde kullanabilmektir. Okur, kendi biliş süreci ile ilgili bilgi sahibi olabilir ancak okuduğunu anlamının istenilen düzeyde gerçekleşmediği anlarda gerekli stratejileri devreye sokabilmelidir. Bu da okurun, okuma sürecini takip etmesini (monitoring) gerektirmektedir.

Üniversite düzeyinde okumalar ders metinlerini kavramak ve kuramsal bilgiyi öğrenmek amacı ile gerçekleştirilmektedir. Yine bu seviyede bir okuma etkinliği, satır aralarını okuyabilme ve eleştirel düşünebilme demektir (Shelton, 2006: 15). Gerek alan bilgisi, gerek genel kültür düzeyinde daha karmaşık yapıda metinler okuyan üniversite öğrencileri, okuma sırasında kullanacakları bir takım stratejiler sayesinde daha yüksek bir anlama performansı sergileyebilirler. Yetişkin okuması üzerine yapılan araştırmalar, daha düşük becerideki okurların üst bilişsel farkındalıklarını arttırabilecek okuma stratejilerinin olduğunu ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından öğretilbileceğini belirtmektedirler (Shelton, 2006: 4).

En genel şekliyle üst bilişsel stratejiler, planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerini kapsamaktadır (El-Kaomy, 2006). 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. Üst biliş, biliş hakkındaki bilginin nasıl kullanıldığı ile ilgili ise, izleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerinin 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. Örneğin anlamamanın tam olarak gerçekleşmediği ve okuma amacına ulaşamadığını fark eden bir okuyucu, metni yeniden okuma sürecine girişebilir.

Öz düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir. Okuma ile ilgili üst bilişsel farkındalık öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onları okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma - (regulation), onun üst bilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir.

Araştırmalar üst bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğu anlama düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Eilers ve Pinkley, 2006: 1–2). Örneğin; Haller, Child ve Walberg'in (1988) 1553 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen 20 adet çalışmayı değerlendirdiklerin araştırmalarında, üst bilişsel strateji öğretiminin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde kısmen etkili olduğu saptanmıştır.

Wenden (1998), üst bilişsel bilginin öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında edinmiş oldukları bilgiye işaret ettiğini, öte yandan üst bilişsel stratejilerin, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler olduğunu ifade etmektedir (Akt. Muhtar, 2006: 32). Okurun kendi bilişsel sürecinin nasıl işlediği ile ilgili farkındalığı okuma sürecinin nasıl gerçekleşeceğine dair ipuçları taşımaktadır. Örneğin, üst bilişsel bir okuma süreci gerçekleştiren okur, doğru stratejileri doğru zamanda kullanmakta, okuma sürecini değerlendirmekte ve eksiklikler varsa bunları gidermeye çalışmaktadır. Yani üst bilişsel farkındalıkla okuma

gerçekleştiren kişi, okurken bir takım üst bilişsel stratejileri de kullanmaktadır. Üst bilişsel stratejiler sayesinde, okuyucu okuma sürecini kontrol etme, izleme ve değerlendirmeye özen gösterir. Üst bilişsel okuyucu okuma serüvenini planlar, metinle ilgili konu takibi yapar ve okuma süreci boyunca okuma amaçlarına uygun farklı stratejiler kullanmaktadır (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004).

Oxford (1990) ise üst bilişsel stratejilerin öğrenene kendi bilişi ile ilgili kontrol olanağı sağladığını ifade etmiştir. Oxford, üst bilişsel stratejileri, odaklanma, düzenleme, planlama ve değerlendirme olarak ayırmış ve bu işlemlerin kişinin kendi öğrenme sürecini koordine etmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Buna göre stratejiler özetle, öğrenmeye odaklanma, önceki bilgileri gözden geçirme, dikkat toplama, amaç belirleme ve kendini izleme ve değerlendirmeyi içermektedir.

O'Malley ve diğerleri (1985:567) üst bilişsel stratejileri, temel olarak üç ana grupta ele almaktadır: planlama, izleme ve değerlendirme. Buna göre öğrenen, kendi öğrenme sürecini yönetmekte, izlemekte ve değerlendirmektedir (Akt. Muhtar, 2006). Shraw ve Moshman (1995)'ın da ayrımı aynıdır: planlama, izleme ve değerlendirme. Planlama aşamasında okur uygun strateji seçimini ve performansı etkileyecek kaynakların düzenlemesini yapmaktadır. “Nasıl bir metin okuyacağım?” “Neleri biliyorum?” “Ne için okuyorum?” “Ne kadar zamana ve hangi bilgilere ihtiyacım var?” soruları bu aşamada okurun kendine yönelttiği sorulardan bazılarıdır. Yani okur, bir ön hazırlık yaparak dikkatini yoğunlaştırmaktadır. İzleme aşamasında okur sürekli olarak kendini test etmektedir. Bu test onun metni anlayıp anlamadığı ve performansı hakkında bilgi sağlamaktadır. Dolayısıyla okur, yeterli olmadığını ya da eksik olduğunu düşündüğü yerleri yeniden gözden geçirme, hatta belki strateji değiştirme olanağı elde etmektedir. Değerlendirme aşamasında ise okur okuma sürecini değerlendirerek amacına ulaşmış olup olmadığını gözden geçirmektedir. Bu ayrıca nasıl bir okur olduğunun farkında olması anlamına da gelmektedir.

Smith (1982: 166), okumanın ikiz kardeşlerinin öncelikle “özel sorular sorabilmek (tahmin yürütme) ve en azından bu soruları cevaplama şansı yakalayabilmek adına, yazılı metinde nereye ve nasıl bakacağını bilmek” olduğunu ifade etmiştir (Akt. Garner, 1988: 2). Öğrenenin okuduklarından çıkardığı anlamı izlemesi, yani kavramayı izlemesi (comprehension monitoring) üst bilişsel bir stratejidir. Durkin (2004) öğretmenlere, kavramayı izleme stratejisinin, okurlara okuma problemlerini tanımlama ve çözüme yardımcı olacak bir strateji olarak öğretilmesini tavsiye etmiştir (Akt. Joseph, 2006: 43). Kişi okuma sürecini takip ederek, anlam kaybı yaşadığı yerleri tespit

eder, belirlediği amaçları metnin içerisinde aramakta ve bu amaçlara ulaşım ulaşmadığını kontrol etmektedir. Okur, sorunun nereden kaynakladığını tespit ederek, bu sorunun giderilmesi için gereken stratejiyi devreye sokmaktadır. Zaten üst bilişsel deneyim ve stratejiler bilişsel sürecin iyi işlemediği ve başarısızlığa uğradığı zamanlar devreye girmektedir (Garner, 1988: 22). Okurun kavramayı izlemesini sağlamada, sorular sorma, özetleme ve tahmin etme stratejileri öne çıkmaktadır (Muhtar, 2006). Okuma öncesinde gözden geçirme, geçmiş bilgilerle ilişkilendirme de üst bilişsel stratejiler olarak adlandırılabilir.

Öğretimin temel amaçlarından birisi öğrencilerin yeterli ve etkili öğrenenler olmasına, onların kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmesine yardımcı olmaktır (Standiford, 1984). Okuma, etkin katılımı gerektiren bilgilendirici bir süreçtir. Farklı amaçlara hizmet etse de, bir metin anlaşılmadığı müddetçe nitelikli bir okuma gerçekleşemez. Okuma amacının belirlenmesi, önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurulması anlamlı okuma süreçleri için önemli etkinliklerdir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik süreç içerisinde kendiliğinden öğrenebilecekleri bir şey olmadığından dolayı, okuma stratejilerinin öğrenme aracı olarak kullanılması önemlidir (Supancic, 1995: 2). Bilgi edinmenin yollarından biri olan okuma etkinliğinden en yüksek düzeyde verimin elde edilebilmesi kişinin okuduğundan yüksek düzeyde anlam çıkarması ile ilişkilidir. Bu bağlamda, okuduğunu anlamaya ve üniversite düzeyinde öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olan okuduğunu anlama stratejilerinin; özellikle de üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin önemi büyüktür. Bu nedenle, temel giriş davranışlarından okuduğunu anlama stratejilerinin irdelenmesi gerekli görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin saptanması oldukça kritik bir önem taşımaktadır. Bu gereksinimden kaynaklanan araştırmanın problemi aşağıdaki paragraflarda verilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ne 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 alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri anne-baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri başarılı olduğunu düşündüğü sınav türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
10. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, bireyin zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli bir etkinliktir. İlköğretimin ilk çağlarından itibaren verilen okuma eğitiminde öğretilebilecek okuduğunu anlama stratejileri, okumanın temeli olan “anlama” eyleminin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Anlama olmadan tam bir okuma gerçekleştirilemez. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin farkında olmaları, bu stratejileri geliştirmeleri onların anlama düzeyine olumlu bir etki sağlayabilir.

Lise ve üniversite öğrencileri arasındaki beklenen en temel fark üniversite öğrencisinin okuduğunu daha az destek ve rehberlik ile anlaması ve hatırlamasıdır (Pressley ve Blocks, 2002). Geleceğin öğretmenleri olarak görülen eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin hangileri olduğunun bilinmesi, okuma eğitimlerini yönlendirmeleri açısından önemli olarak görülmektedir. Bu araştırma, gerek öğretmen adaylarını yetiştiren üniversite öğretim elemanlarına, gerekse öğretmen adaylarına, eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ilişkin bilgi vermesi açısından önemlidir.

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, hem alan dersleri hem de öğretmenlik mesleği derslerini bir arada görmektedirler. Kendilerini alanlarında başarılı birer öğretmen olarak yetiştirmenin yanında, atanabilmek için KPSS'den geçer puan almak gibi bir takım sorumlulukları vardır. Üniversite düzeyindeki çalışmaların akademik başarıya yönelik olduğu düşünülmektedir. Ders metinlerine çalışırken, başarı durumlarını etkileyecek okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin bilinmesi hem kendileri hem de öğrencileri yetiştiren öğretim elemanlarına yön vermesi açısından önemli katkı sağlayabilir.

Ulaşılabilen ilgili alan yazın incelendiğinde, okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış olan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Üniversite düzeyinde bu tür araştırmaların azlığı, bu alan için bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu araştırma, bu eksikliğin giderilebilmesine yönelik çalışmalara bir adım olması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, çalışmanın, bu konuda araştırma yapan akademisyenlere de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarında büyük rol oynayan okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin üniversite giriş ve çıkış davranışları açısından incelenmesi, üniversite eğitimi sürecinde strateji kullanım düzeyindeki değişiklikleri ortaya çıkarması açısından da önemli görülmektedir.

Ayrıca eldeki araştırmanın, program geliştirmede, Türkçe Eğitimi bölümündeki öğretim elemanları ile öğrencilere ve bu konuda çalışan akademisyenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. SAYILTILAR

1. Öğrenciler okuduğunu anlama strateji ölçeğini içtenlikle cevaplamışlardır.

2. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kendi ifadeleri gerçek başarı düzeyini yansıtmaktadır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinde okuyan, 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Söz konusu bölümlerdeki ikinci öğretim öğrencileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.7. TANIMLAR

Okuma: Gözlerin yazıyı görüp tanınmasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik (Nas, 2003: 138). Demirel'e göre ise, "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 2003: 77).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar (Routman, 2003. Akt. Hardebeck, 2006). Bir başka tanımla, öğrencilerin okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlamalarını izlemek için kullanılan stratejiler (Ellis ve Lenz, 1990. Akt. Doğan: 35).

Üst biliş: Kişinin kendi biliş sürecini bilmesi, izlemesi ve bu sürecin farkında olması (Leahey ve Harris, 1997. Akt. El-Kaomy, 2006: 7).

Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri: Öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler (Akt. Muhtar, 2006: 32).

2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Supancic'in (1995), meslek liselerinde, öğretmenlerin derslerdeki okuma stratejilerinin kullanımı ve başarısı ile ilgili yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, onların stratejileri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan stratejiler not alma, kelime temelli ve okuma öncesi stratejileridir. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenler strateji kullanımının okuduğunu anlamayı geliştirdiğine inanmaktadırlar. Araştırmanın amacı Illinois lisesi tarım eğitimi sınıflarında kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir. Araştırma kapsamına 355 meslek lisesi öğretmeni alınmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket her birine elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Bunlardan 105 tanesi geri dönmüş ve eksik verilerden ötürü de sadece 91 tanesi araştırma kapsamına alınmıştır. Meslek lisesi öğretmenlerinin %93'ü derslerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, cinsiyet, kıdem ve okula kayıtlı öğrenci sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların hangi aktiviteyi kullandıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir: %62'si okuma öncesi aktivitelerini, %68'i kelime temelli aktivitelerini, %45'i güdümlü okuma aktivitelerini, %75'i not alma aktivitesini ve %48'i grafik düzenleyicilerini kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%89 kadın, %92 erkek) okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyini arttırdığını düşünmektedirler. Ayrıca, katılımcıların %82'si okuma stratejilerinin metni hatırlama düzeyini arttırdığını düşünmektedir.

Acat (1996), "Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma güçlüklerinin belirlenmesi amacıyla gözlem formları ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testine temel teşkil eden üç faktör "sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme" olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma güçlükleri toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iyi bir okuma stratejisine sahip olma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır.

Küçük (1998) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyine göre kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Erginer (1999), “İlköğretim 3., 4., ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, okuduğu metne başlık bulma, kelimenin metindeki anlamını bulma, olayın geçtiği yeri bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı ön koşul becerileri ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuma anlama becerilerinin en etkili alt becerileri, ana fikir ve başlık bulma, metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını bulma, metinde geçen olayla ilgili bilgileri öğrenme, metne anlamca denk ve metne anlamca zıt düşen ifadeleri öğrenme becerileridir. Okuduğunu anlamının iyi düzeyde gerçekleşebilmesinin bu alt becerilerin kazanılmasına bağlı olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın diğer sonucuna göre ise, öğrencilerin okuduğunu anlama hedef becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Justice ve Dornan (2001), 18-23 yaş arası üniversite öğrencisi (traditional age) ile 24-64 yaş arası üniversite öğrencileri (nontraditional age) arasındaki farkları üst biliş, güdülenme ve ders performansları açısından incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Amerika’da bir devlet üniversitesinde psikoloji dersine kayıt olan 95 üniversite öğrencisidir. Araştırmada genç ve daha yaşlı öğrencilerin çalışma becerileri, güdülenme ve hatırlama yetileri belirlenmeye çalışılmış ve veriler bir anket ile toplanmıştır. Katılımcılar kayıt oldukları psikoloji dersi ile ilişkilendirerek, strateji kullanımları, başarmaya yönelik güdülenmeleri ve hatırlama becerileri ile ilgili maddeleri yanıtlamışlardır. Bu anketler her bir grubun akademik başarısı ile de ilişkilendirilmiştir. Grupların akademik başarısı için, dönem boyunca girdikleri çoktan seçmeli testler baz alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yaşlı büyük öğrenciler genel olarak daha sık çalışma stratejisi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma stratejileri ölçeğinin üç boyutundan ikisinde (İşlem üstü ve Biliş İzleme alt boyutları) kız öğrenciler daha sık strateji kullanımı ifade etmişlerdir. Hatırlama yetisi açısından yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinde, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından genel olarak bir fark bulunmazken, sadece derse ilgi konusunda yaşlı büyük kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark

bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları arasında yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Güdülenme ve strateji kullanımı ile akademik başarı arasında ise beklenin aksine negatif korelasyon bulunmuştur.

Doğan'ın (2002) ilköğretim 4. sınıf düzeyinde işbirlikli ve geleneksel sınıflarda strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisi, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkilerini araştırdığı doktora tezi çalışmasının sonuçlarına göre; strateji öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, başarı güduları ve hatırda tutmaları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma 2000–2001 Eğitim-öğretim yılı güz döneminde MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında dört şube dördüncü sınıf üzerinde uygulanmıştır. Bir okuldaki üç şube rastgele yöntemlerle deney ve kontrol gruplarını oluştururken, sosyo ekonomik düzey yönünden denk bir başka okuldaki bir dördüncü sınıf da ikinci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testleri, öykü ve açıklamalı metinleri okuyup anlamalarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 4. ve 5.sınıf Türkçe ders kitapları ve ünite dergilerinde yer alan metinler ve Anadolu Liselerine hazırlık kitaplarından yararlanılarak geliştirilen, çoktan seçmeli ve kısa yanıtı testlerdir. Öncelikle okuduğunu anlama testlerinin uygulandığı gruplardan deney gruplarına okuduğunu anlama stratejilerinden “soru-yanıt ilişkisi ve resimle çizme” uygulanmıştır. Birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, ikinci deney grubunda bütün sınıf öğretimi uygulanmıştır. Kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonunda okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır, bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre strateji öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, başarı güduları ve hatırda tutmaları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bir başka bulguya göre, strateji öğretiminin, işbirlikli sınıf ortamında yapılması ile geleneksel sınıf ortamında yapılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etki göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca strateji öğretiminin, cinsiyete göre öğrenci başarı güduları ve hatırda tutmaları üzerinde önemli etkilerinin olmadığı belirlenmiştir.

Gündemir (2002), Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda yapmış olduğu araştırmada, sekizinci sınıflarda okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrencinin, “okuduğunu anlama becerilerini” test etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kıroğlu'nun (2002), zorunlu olarak İngilizce dersi alan üniversite 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı, “Anlamalı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı çalışmasında SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review / İncele, Sor, Oku, Kendi Cümlelerinle İfade Et, Gözden Geçir) yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli kullanılan araştırmanın katılımcıları, ortak zorunlu dersi İngilizce olan üniversite II. Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına İngilizce Bilgisi Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanmış ve grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş İngilizce Bilgisi Başarı testi (Alpha= .88) ve İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (Alpha= .84)'dır. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Anlamalı öğrenme stratejilerinden SQ3R tekniğinin öğretildiği grubun İngilizce metinlerde okuduğunu anlama düzeyi ile öğretilmeyen grubun İngilizce metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının İngilizce metni hatırlama düzeyi arasında deney grubu lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, anlamlı öğrenme stratejilerinden SQ3R tekniğinin İngilizce okuduğunu anlamada olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Mokhtari ve Reichard (2002) çalışmalarında 6. ve 12. sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili üst bilişsel farkındalıklarını ölçmek ve okulla ilgili materyalleri okurken kullandıkları okuma stratejileri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. “Okuma Stratejilerine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” konulu bu ölçek geliştirilirken öncelikle alan taraması yapılmış ve 100 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler çeşitli elemelerden geçerek 60'a indirilmiş ve 60 maddelik ölçek 6. sınıftan 12. sınıfa kadar 825 kişilik, benzer dilsel, kültürel ve sosyoekonomik özellikler gösteren bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerden anketi doldurmalarının yanında, ifadelerin anlaşılır ve net olması konusunda da fikirlerini yazmaları istenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda geriye 30 madde kalmış ve ölçeğin güvenirliği .93 olarak bulunmuştur. Ardından ifadelerin anlaşılabilirliğini netleştirmek için anket küçük bir öğrenci grubuna daha uygulanmış ve son haline getirilmiştir. Son olarak ölçek 443 kişiden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmış ve üç boyut ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ölçeğin bütünü için güvenirlik

.89 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert tipi olup öğrencilerden stratejilerle ilgili ifadelere kullanma sıklıklarına göre cevap vermeleri istenmiştir (1-Hiçbir zaman yapmam, 5-Her zaman yaparım). Ölçeğin ilk boyutu Evrensel Okuma Stratejileri boyutu adını almıştır ve 13 maddeden oluşmaktadır. Bu stratejiler bir okuma eylemi öncesi genel olarak belirlenen ve tasarlanan amaçlı okuma stratejilerini ifade etmektedir (Örneğin, okurken aklımda bir hedef vardır; okuduğumu anlamamda bana yardımcı olacak bilgi üzerinde düşünürüm, vb.). İkinci boyut Problem Çözme Stratejileri adı altında 8 maddeden oluşan bir boyuttur. Metin zorlaştığı vakit devreye sokulan stratejileri ifade etmektedir (Örneğin, metin zorlaştığında, anlamamı kuvvetlendirmek için metni tekrar okurum, okuma hızımı metnin türüne göre ayarlarım, vb.). Üçüncü boyut ise 9 maddelik Destekleyici Okuma stratejileri boyutudur. Bu boyuttaki maddeler metni anlamada yardımcı olacak dışarıdan müdahaleleri de kapsayan destekleyici ve işlevsel stratejileri içermektedir (Örneğin, okurken notlar alırım; metindeki bilginin hatırlamama yardımcı olması için altını çizer ya da daire içine alırım, vb.). Boyutların birbirleriyle olan korelasyonlarının da yüksek çıktığı ölçek, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuma stratejilerinin farkındalığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ifade edilmiştir.

Yılmaz'ın (2002) "Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında Ankara merkez ilçede görev yapmakta olan 127 ilköğretim okulu öğretmenin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%71,7) orta yaş grubunda (36-50) olduğu belirtilmiştir. Okuma alışkanlığında yaş etkeninin olup olmadığına bakıldığında, araştırma sonuçlarına göre okumama oranının genç öğretmenlerde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bir başka değişken olan cinsiyet unsurunun okuma alışkanlığı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Öğretmenlerin %59,1'i öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve istedikleri için; %18,1'i ÖYS puanı buna uygun geldiği için; %22,8'i ise rastlantı sonucu seçtiklerini belirtmişlerdir. Yapılan analizlerde mesleği isteyerek ve bilinçle seçen öğretmenler ile rastlantı sonucu seçen öğretmenlerin okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmada kıdem değişkeni de incelemeye alınmış öğretmenlerin %54,3'ünün mesleki deneyiminin 20 yıldan fazla olduğu saptanmıştır. Analizler sonuçlarına göre, kıdem arttıkça öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğunun (%37,8) hiç okumayanlar grubuna girdiği; bunu sırasıyla az okuyanlar (%30,7), orta sıklıkta okuyanlar (%22,8), ve sık okuyanların (%8,7) takip ettiği görülmektedir.

Laverpool (2003), “Çeşitli Soru Tiplerinin Kavranması İçin Bir Üst Bilişsel Strateji Olarak Yeniden Okumanın Etkililiği” başlıklı çalışmasında bilgisayar temelli bir okuduğunu anlama değerlendirme programı kapsamında, farklı grup okurların farklı tip sorularla (detaylar, ana fikir, çıkarım yapma) karşılaştığında “yeniden okuma” stratejisini kullanma durumlarını incelemiştir. Değerlendirme programı New York’ta bir vakıf üniversitesinde okuyan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin yeniden okuma davranışlarını kayıt altına almak için oluşturulmuş bilgisayar temelli bir programdır. COMPASS adlı bu değerlendirme sisteminden aldıkları notlara göre, öğrenciler kendilerine yardımcı ve destek olan bazı dersleri almak durumundadırlar. Bu değerlendirme programının okuma kısmında bir öğrencinin alması gereken minimum puan 65’tir. Araştırma kapsamındaki 189 öğrenciden bir kısmı düşük notlara sahip, zayıf okuyucular, bir kısmı ise yüksek notlara sahip ve yardımcı dersleri almak zorunda olmayan güçlü okuyuculardır. Araştırma bu iki grup öğrenci arasındaki anlama puanları, yeniden okuma sıklıkları ve yeniden okuma hızları arasındaki farkı incelemiştir. Okuduğunu anlama düzeyi, yeniden okuma stratejisini kullanma sıklığı ve hızı bilgisayar aracılığıyla ölçülmüştür. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Zayıf ve güçlü okurların soruları ve metinleri yeniden okumasıyla okuduğunu anlama skorları arasında güçlü okurlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Farklı soru tiplerini okurken, zayıf ve güçlü okuyucular arasında anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Soruları ve metinleri yeniden okuma sıklıklarına göre zayıf ve güçlü okurlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Yeniden okuma hızlarına göre zayıf ve güçlü okurlar arasında güçlü okurlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Farklı tip sorularla karşılaştıklarında, zayıf ve güçlü okurların yeniden okuma sıklıkları ve hızları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Ana fikir ile ilgili soru tiplerinin anlaşılmasında anlamlı bir fark çıkarken, detaylarla ve çıkarım yapma ile ilgili soruların anlaşılmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Baker ve Boonkit (2004), Tayland'daki Silkaporn Üniversitesi'nde İngilizce Akademik Okuma ve Yazma dersi alan 2. sınıf güzel sanatlar bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, bu derslerdeki final notlarını baz alarak öğrencileri “başarılı” ve “daha az başarılı” olmak üzere iki gruba ayırmış ve bu iki grubun strateji kullanımları arasında fark olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma, Oxford'un (1990) altı kategoriden oluşan öğrenme stratejileri (hatırlama, bilişsel, üst bilişsel, karşılama, duyuşsal ve sosyal) ve negatif ifadelerin yer aldığı stratejilerden oluşan bir araç, öğrencilerden haftalık olarak tutmaları istenen öğrenme günlükleri ve ölçek maddelerinin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol amaçlı görüşme yoluyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en sık kullandıklarını ifade ettikleri öğrenme stratejileri, bilişsel, üst bilişsel ve karşılama stratejileridir. Öğrencileri günlüklerde ve görüşmelerde sosyal ve duyuşsal stratejileri daha sık kullanmışlardır. Başarılı ve daha az başarılı grup arasında strateji kullanımı açısından istatistiksel olarak bir fark çıkmasa da, başarılı olarak tanımlanan grubun strateji kullanım sıklığı diğer gruba göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Berkowitz ve Cicchelli (2004) çalışmalarında, üstün yetenekli (gifted) olan ve beklenen başarıyı gösteren (achieving) ve gösteremeyen (underachieving) ortaokul öğrencilerinin, okurken kullandıkları üst bilişsel stratejilerini farklılıklar ve benzerlikleri açısından karşılaştırmışlardır. Çalışmada veri toplamak için üç yol seçilmiştir:

- 1) Evrensel, problem çözme ve destekleyici olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ve öğrencilerin okurken kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla MARSİ (Mokhtari & Reichard, 2002), “Okuma Stratejilerine Yönelik Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.
- 2) Öğrencilerin okuma süreçleriyle ilgili detaylı bilgi edinebilmek ve okuma hedeflerine ulaşmak için kullandıkları üst bilişsel stratejileri hakkında araştırmacı ve eğitimcileri bilgilendirmek için sözlü oturumlar (verbal protocols) düzenlenmiştir. Bu oturumlarda bir okuma stratejisi olan “sesli düşün (think aloud) stratejisi kullanılmıştır.

3) Katılımcıların okuyucu olarak kendileri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek, sözlü oturumlarda gerçekleştirilen “sesli düşün” stratejisine verdikleri yanıtları netleştirmek ve “sesli düşün” okumalarında kullandıkları stratejileri görüşmelerde söyledikleriyle karşılaştırmak için görüşme (interview) yapılmıştır. Katılımcılar, tabakalı örnekleme yoluyla New York Şehri İngilizce Dil Sınavı (ELA), bölge genel yetenek sınavı ve dil dersi ödev notları temel alınarak seçilen, 5 adet yetenekli ve başarılı ve 5 adet yetenekli ama başarısız dil sınıfı 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilere MARSİ uygulanmış, ardından her bir katılımcıya sırayla verilen üç okuma parçası okutulmuştur. Bu parçaların okuma sırasında öğrencilere düşüncelerini sesli olarak ifade etmeleri söylenmiş ve bunlar sözlü olmayan davranışların da analiz edilebilmesine yardımcı olması amacıyla araştırmacı tarafından videoya alınmıştır. Ardından araştırmacı öğrencileri görüşmeye almış ve okuma süreci ile ilgili sorular yönelmiştir. “Okuma Stratejilerine Yönelik Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” (MARSİ; Mokhtari & Reichard, 2002)’nden elde edilen sonuçlara göre iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Başka bir deyişle başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri stratejiler birbirine benzer çıkmıştır. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri orta düzeydedir ve bunlardan en yüksek düzeye sahip olan alt boyut problem çözme stratejileridir. “Sesli düşün” oturumlarından elde edilen sonuçlara göre, başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görüşmelerde ise, hiçbir öğrenci okurken kendilerini durduran ve düşünmeye sevk eden herhangi bir şey konusunda ortak fikir belirtmemişlerdir.

Kuzu’nun (2004) “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışmasında Etkileşimsel Model’in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Etkileşimsel model, okuma sırasında bilişsel ve zihinsel süreçlerin anlamlı yorumlamadaki işlevini etkin kılacak bir okuma modeli olarak tanımlanmıştır. Çalışmada bu modele uygun olarak gerçekleştirilen bir okuma öğretiminin, üniversite öğrencilerinin kavrama ve uygulama düzeyindeki becerilerine katkısı araştırılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, okuma öğretiminde Etkileşimsel Model’e uygun çağdaş okuma stratejilerinin öğretildiği grubun öğrenmedeki erişim düzeyi ile bu stratejilerin kullanılmadığı ve geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun ulaştığı erişim düzeyi arasından anlamlı bir fark olup olmadığıdır.

Bu bağlamda Etkileşimsel Model'in öğrencilerin okuma, anlama, yorumlama sürecine katkıları saptanmaya çalışılmıştır. Deneysel model olarak "Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılan araştırma üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler üniversite giriş sınavında aynı türden (eşit ağırlık) birbirine çok yakın puan alan ve aynı fakülteden olan iki gruba ayrılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen kısa yanıtı yirmi soruluk "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı" ile toplanmıştır. Verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının, "Okuduğunu Anlama Becerisi" ön-test "kavrama", "uygulama" düzeyi ve "toplam" puanları açısından denk olduğu söylenebilir. Analizlere göre, okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada Etkileşimsel Model'e uygun yöntem ile geleneksel yöntemin aynı derecede etkili olduğu saptanırken ($p=0.06>0.05$), "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada Etkileşimsel Model'in diğerinden daha etkili olduğu bulunmuştur ($p=0.02<0.05$). Etkileşimsel Model'in okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasına etkisine bakıldığından ise geleneksel yöntemden daha etkili olduğu bulunmuştur ($p=0.02<0.05$).

Belet (2005) doktora tezi çalışmasında öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisini incelemiştir. Araştırmaya deney ve kontrol grubuna ayrılan toplam 43 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testleri, ders materyalleri, yapılandırılmış gözlem formları ile Acat'ın (2000) "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubunda not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejileri kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki grubun okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Ayrıca her iki grubun Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılandırılmış gözlem formlarına göre, deney grubundaki öğrenciler not alma ve kavram haritası oluşturma stratejisini, özetleme stratejisinden daha fazla kullandıkları gözlenmiştir.

Dolly (2005), "Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Süreci İle İlgili Algıları ve Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımları" başlıklı doktora tezi çalışmasında, geliştirici okuma derslerine giren üniversite birinci sınıf öğrencilerinin

okuma süreci ile ilgili algıları ve bu algıların derslerden nasıl etkilendiği incelenmiştir. Bir diğer inceleme konusu ise geliştirici okuma dersini alması gereken öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri kullanımlarının belirlemektir. Bu çalışma için İnteraktif Okuma Semineri adlı okumayı geliştirici dersin dört bölümü irdelenmiştir. Bu dört bölüme kayıtlı toplam 48 öğrenci araştırma için Okuma Algıları Anketini (Sandusky, 2000) doldururken, bu öğrencilerden dört tanesi dersler boyunca beş defa araştırmacı ile görüşerek okuma ödevlerini videoya alınmasına izin vermişlerdir.

Öğrencilerin algıları ders öncesi ve sonrasında olmak üzere notlar, görüşmeler, ölçekler vasıtasıyla incelenmiş; strateji kullanımları ise ders esnası ve sonrasında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 48 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış ve okuma ilgileri, okuma amaçlarıyla ilgili olan inançları, stratejik davranış ve önceki okuma deneyimleri bilgilerine dayanan anketleri doldurmuşlardır. Dört öğrenci de örnek olay incelemesine alınmış ve 15 haftalık dönem içerisinde beş kez, sesli düşün süreçleri videoya çekilmiş ve not alma tahtası doldurulmuştur. Dört kişilik örnek olay incelemesi sonuçları öğrencilerin üst bilişsel davranışlarında gelişmeler olduğunu göstermiştir. Ölçek sonuçları ise öğrencilerin sorgulama davranışlarını arttırdığını ve okuyucu olarak kendilerine yönelik algılarının olumlu olarak etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Çam'ın (2006), ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerine yaptığı "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi çalışması 2005–2006 öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 1053 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testi (Acat, 2000), eleştirel okuma ölçeği (Ünal, 2006) ve görsel okuma testi olmak (Çam, 2006; Cronbach: .93) üzere dört veri toplama aracı ile toplanmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

- Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin görsel okuma testi puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,01$).
- Anne ve babanın eğitim durumu söz konusu olduğunda öğrencilerin görsel okuma testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında, anne ve babaların eğitim durumu yükseldikçe, puanlar da yükselmektedir.
- Öğrencilerin görsel okuma düzeyleri, ailedeki kişi sayısı ve ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ailedeki kişi sayısı azaldıkça ve ailenin aylık ortalama geliri arttıkça öğrencilerin aldıkları puanların da yükseldiği görülmüştür.

- Görsel okuma testi puanları ile öğrencilerin çocuk dergisi takip etme durumları, evde gazete bulunma sıklığı, evinde bilgisayar, vcd ve teyp-radyo olup olmadığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Yaşanılan yerleşim yerine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, ilde yaşayan öğrencilerin puanları ilçe ve köylerde yaşayan öğrencilerden, ilçede yaşayan öğrencilerin puanları ise köylerde yaşayan öğrencilerden yüksek çıkmıştır.
- Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okul türlerine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin puanları en yüksek çıkmıştır. Bunu sırasıyla il devlet okulları, ilçe devlet okulları ve köy devlet okulları takip etmektedir.
- Öğrencilerin tiyatro ve sinemaya gitme sıklığı ve günlük televizyon izleme saatine göre görsel okuma puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Buna göre günlük 5 saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin puanları diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır.
- Görsel okuma puanı ile okuduğunu anlama puanı arasında yüksek düzeyde anlamlı ($r=.67$, $p<0,01$); eleştirel okuma puanı arasında ise orta düzeyde anlamlı ($r=.31$, $p<0,01$); Türkçe dersi akademik başarısı arasında yüksek düzeyde anlamlı ($r=.68$, $p<0,01$) bir ilişki bulunmuştur.

Dönmez ve Yazıcı'nın (2006) “ Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler” başlıklı çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde metin türlerine göre kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejileri derlenmiştir. Buna göre hikaye edici metinlerde kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları; hikaye haritası, hikaye piramidi ve hikayenin yüzü stratejisi iken, bilgi verici metinlerde kullanılabilecek stratejiler ise kavram haritaları, bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim stratejisi, herringbone tekniği ve grafik düzenleyiciler olarak belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca, metin yapısının bilinmesinin, öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin artırılmasına olumlu katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Eilers ve Pinkley (2006) “Okuduğunu Anlamada Öğrencilere Yardımcı Olan Üst Bilişsel Stratejiler” başlıklı çalışmalarında ilköğretim seviyesindeki öğrencilere okurken kullanacakları üst bilişsel stratejilerin öğretilmesi durumunda anlamalarının gelişeceğini

belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrencilerine öğretilen üst bilişsel stratejilerin (önceki bilgiyi kullanma, tahmin yürütme ve ayırt etme) okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır ve 24 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğretimden iki hafta önce öğrencilere sınıf ortamı dışında, Beaver'ın (1999) Geliştirici Okuma Ölçeği uygulanmıştır. Ek olarak öğrenciler okuma ile ilgili bilişsel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Okuma Farkındalığı İndeksini (Jacobs ve Paris, 1987) doldurmuşlardır. Öğrencilere dört ya da beş kişilik gruplar halinde öğretimin başında ve sonunda, cevaplamaları için 20 soruluk çoktan seçmeli test verilmiştir. Çalışma esnasında okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için, Anlama Stratejisi Kontrol Listesi geliştirilmiş ve bunlar gözlem sırasında doldurulmuştur. Öğretimin son haftasında öğrenciler okuma farkındalığı indeksini yeniden doldurmuştur. Ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okuma farkındalığı sonuçları öğretim sonrasında fark edilir derecede yükselmiştir. Aynı şekilde geliştirici okuma ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, okuma stratejisi eğitimin öğrencilerin anlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hardebeck'in (2006) "İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Etkililiği" adlı çalışmasında, doğu Minnesota'daki bir okuldaki üç öğrenci strateji eğitiminden geçirilmiştir. Öğrencilere strateji eğitim öncesi ve sonrasında Bilgilendirici Okuma Anketi (Mifflin, ?) ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir strateji bilgilendirme formu uygulanmış ve veriler bu ölçek sonuçları aracılığıyla, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ve gözlem ile toplanmıştır. Araştırmada, yeniden okuma, kelime haznesini geliştirme ve grafik düzenleyicileri kullanma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Araştırma kapsamına güz 2005 dönemi Merkez Batı Minnesota'da okuyan 22 ikinci sınıf öğrencisinden, okul bölgesi standartlarına göre birinci seviyeyi (Title 1) bitiren üç tanesi alınmıştır ve üç öğrenci araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılarla beraber bir strateji eğitiminden geçirilmiştir. Veriler 12 haftalık okuma sınıfı dönemi içinde toplanmıştır. Eğitim sonunda, iki öğrencinin anlama düzeyinde artış, bir öğrencide düşüş gözlemlenmiştir. Ancak genel anlamda strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımlarını (yeniden okuma, kelime haznesi geliştirme, grafik düzenleyiciler) arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bazı stratejileri eğitimden sonra daha sıklıkla

kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanısıra öğrencilerin stratejiler hakkında tartışabilir ve kendileri için ne zaman yararlı olabileceğine karar verebilir duruma geldikleri de gözlemlenmiştir.

Kantarıcı (2006) yüksek lisans tezi çalışmasında, üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerinin farkındalığını, top-down strateji öğretiminin öğrencilerin stratejik performansına etkisini, öğrencilerin okuma süreçlerinde kullandıkları stratejilerin hangileri olduğunu ve öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri strateji kullanma sıklığı ile okuma esnasında kullandıkları stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Erciyes Üniversitesi 2006 bahar döneminde yabancı diller okulunda öğrenim gören 20 orta düzey (intermediate) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okuma Strateji Ölçeği öğrencilere strateji öğretimi öncesi ve sonrası uygulanmış; sonuçlara ek olarak beş gönüllü öğrenciyle sesli düşün oturumları gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğretim öncesi ve sonrası ölçek sonuçlarında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin strateji kullanımları öğretim sonrasında artmıştır.

Karasakaloğlu (2006), araştırmasında Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin okuduğunu anlama açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre anneleri çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, anneleri ev hanımı olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Kaya (2006) çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Buna göre deney grubunda strateji öğretimi ile birlikte okuma metinleri incelenmiş, kontrol grubunda ise metinler bu stratejiler uygulanmaksızın işlenmiştir. Metin okurken öğretimi yapılan stratejiler, hikaye haritalama, özetleme, İSOÇG (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme), kes yapıştır ve BİO (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim) stratejileridir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda uygulanan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini

arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Strateji kullanımının olduğu deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

McCabe ve diğerleri (2006) araştırmalarında, metin biçiminin üniversite başarısız olan birinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin öz yeterlik inançları üzerindeki etkilerini incelemişler ve öz yeterlik puanları ile okuduğunu anlama puanlarını karşılaştırmışlardır. Üniversitede destek eğitimi alan 62 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada iki tane okuma parçası kullanılmıştır. İlk gün öğrencilere her biri değişik yazı karakteri büyüklüğünde, marjin genişliğinde ve başlığında olan sekiz değişik versiyonda yaklaşık 250 kelimelik paragraf okutulmuş ve bunların her birinin okuma ile ilgili öz yeterlik inançlarını ne düzeyde etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Birkaç hafta sonra, katılımcılara öz yeterlik inançlarını yüksek düzeyde olumlu etkileyen okuma parçası formatıyla, yüksek düzeyde olumsuz etkileyen formatıyla okutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların öz yeterlik inançlarını olumlu etkileyen formattaki parçanın algılanma düzeyinin diğerine nazaran daha yüksek bulunduğu ortaya konulmuştur.

McMurray (2006), “Üniversitedeki Üst Bilişsel Okuma Dersinin Öğrencilerin Anlamaları, Okumaya İlişkin Öz-yeterlik İnançları ve İngilizce Dersi Notları Üzerindeki Etkileri” başlıklı tez çalışmasında sekiz yıllık bir dönemde (1994-2000) eleştirel düşünme ve okuma derslerine katılmış 431 üniversite öğrencisi üzerinde kontrol gruplu ön-test son-test kontrol gruplu modeli kullanılan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu eleştirel düşünme ve okuma derslerini alırken, kontrol grubu bu derslere devam etmeden yalnızca İngilizce dersine kayıt olmuştur. Araştırma sonuçları; okuma dersi alan öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarının ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir değişim olduğu ortaya koymuştur. Buna göre okuma dersini takip eden öğrencilerin öz yeterlik inançları dersi almadan önceki durumundan daha yüksek çıkmıştır. Okuma dersini alan öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçları arasında okuduğunu anlama açısından da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrencilere uygulanan Okuma Gücü Derecesi Testi (Cohen, 1977) her ne kadar bu etkinin orta düzeyde olduğunu ifade etse de, dersi takip eden öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler olduğu araştırmacı tarafından

gözlenmiştir. Okuma dersini alması gereken ve bu dersi alan öğrencilerin İngilizce dersi notları ile okuma dersini alması zorunlu olmadığı için bu dersi almayan öğrencilerin İngilizce dersi notları arasında anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Bu değişim, okuma dersini alan öğrencilerin lehine olup, notları bu dersi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Muhtar (2006) “Üst Bilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve üst bilişsel strateji eğitiminin öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada eğitimi verilen üst bilişsel stratejiler “okuma öncesi gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme” ve “kavramayı izleme” olarak düzenlemiş ve kavramayı izleme stratejileri de “kendi kendini sorgulama”, “tahmin etme” ile “özetleme” olarak belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi 1 sınıf öğrencilerinden bir deney bir kontrol olmak üzere iki adet grup oluşturulmuş ve bunlardan deney grubuna 3 hafta boyunca, her biri elli dakikalık dört ders strateji eğitimi dersi verilmiş bu eğitim için 4 okuma parçası seçilmiştir. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu ve dil öğrenme stratejisi ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ortalaması orta seviyede (3.42) bulunmuştur.
- Öğrencilerden Anadolu liselerinden mezun olanlar daha fazla strateji kullandıklarını ifade ederken, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerde hazırlık sınıfı okumayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ness (2006), “Ortaöğretim (Ortaokul ve lise) Alan Sınıflarında Okuduğunu Anlama Stratejileri: Öğretmenlerin Okuma Öğretimini İşleyişleri ve Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Tutumları” adlı çalışmasını sınıflarda okuma stratejilerinin kullanım sıklığını belirlemek amacıyla iki aşamaya ayırmıştır. Birinci aşama 1 sınıf gözlemlerini içerirken, ikinci aşama öğretmenlerle yapılan görüşmeleri kapsamaktadır. Araştırma kapsamına fen ya da sosyal bilgiler eğitimi veren 4 ortaokul ve 4 lise

öğretmeni alınmıştır. Araştırma boyunca toplam 82 dakika verilen okuma stratejisi öğretimi gözlenmiştir. Elde edilen verilere göre ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir. Yine sonuçlara göre sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin fen öğreten öğretmenlere göre strateji kullanımını daha fazla gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla tercih ettiği strateji Soru Cevap stratejisidir (62 dk). Bunu sırasıyla Metin yapısı (18 dk) ve Özetleme (2 dk) takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkili okuduğunu anlama stratejilerini hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda kendilerini gereken düzeyde sorunlu hissetmedikleri belirlenmiştir.

Ocasio (2006), “Okuduğunu Anlamanın Güçlendirilmesi İçin, Strateji Gelişimi Amaçlı İki Öğretimsel Programın Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada, metin yapısının incelemenin geliştirilmesi amacıyla yapılan öğretimin anlamayı artırıp arttırmadığı ve dört stratejinin (tahmin, özetleme, netleştirme ve soru sorma) kullanımını geliştirmeyi amaç edinen öğretimden daha etkili olup olmayacağı incelenmiştir. Deney grubuna metin yapısını öğretirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile okuduğunu anlamanın etkililiğini incelemiştir. Buna göre metin yapısını bilen deney grubu öğrencileri okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme süreçlerinde daha başarılı olmuşlardır.

Shelton (2006), geliştirici okuma dersi almak zorunda olan ve bu dersi almasına gerek olmayan öğrencilerin, üniversite öğretim elemanları tarafından kendilerine verilen akademik bir materyali okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin farkındalıklarının karşılaştırılmasını amaçlayan doktora tezi çalışmasında bağımsız değişkenler olarak yaş, okula kayıt durumları (tam gün, yarım gün), not ortalaması ve ana dili almıştır. Çalışmada evrensel, problem çözme ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan ve 30 sorudan oluşan Mohktari ve Shrorey’in (2002) *Okuduğunu Anlama Strateji Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışma çoğunluğunun Latin kökenli öğrencilerin oluşturduğu güney Teksas’taki bir devlet üniversitesinde okuyan 1073 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, bunlardan ilki Teksas Yüksek Öğretim Değerlendirme Sınavı’ndan (THEA)’dan geçer not alıp okuma dersinden muaf olanlar (n=432) ve okuma dersini almak ve THEA’yı geçmek zorunda olanlar (n=641) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Sonuçlar:

- Ölçeğin 13 maddeden oluşan evrensel stratejiler alt boyutundan elde edilen verilere göre okuma dersini alan ve almayan öğrencilerin strateji kullanımlarının farkındalıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Sekiz maddelik problem çözme stratejileri alt boyutunda ise, okuma dersini alan ve almayan öğrencilerin farkındalıkları arasında çok az fark bulunmuştur ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

- Son olarak dokuz maddelik destekleyici stratejiler alt boyutundan elde edilen veriler doğrultusunda, dersi alan ve almayan öğrencilerin farkındalıkları arasında okuma dersini alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($p < .001$).

- Değişkenlere bakıldığında ise, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini 18-25 yaş arasında, tam gün öğrenci, anadillerini İspanyolca olarak belirtmişlerdir. Bütün bu gruplar dersi alan öğrenciler arasında sayıca üstündür. Ayrıca dersi alan kadın öğrencilerin sayısı erkeklerden daha fazladır. En yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler dersi almayan öğrenciler olduğu saptanmış, dersi alan öğrencilerin not ortalaması ise ölçeğin her üç boyutu için de daha yüksek bulunmuştur.

Susar Kırmızı (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Yöntemin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri” doktora tezinde, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Buca’da bir ilköğretim okulunda 14 hafta boyunca 3 deney 1 kontrol grubu ile çalışmıştır. Okuduğunu Anlama Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çoklu Zeka Ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, okuduğunu anlamının, okumaya yönelik tutumun ve okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesinde, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2006) yüksek lisans tezi çalışmasında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma becerileri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilindeki ilköğretim okulları arasından rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 okulun 1012 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenilirliği .88 bulunan eleştirel okuma ölçeği, yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenilirliği

.90 bulunan okumaya ilişkin tutum ölçeği ve Acat'ın (1996) geliştirmiş olduğu okuduğunu anlama testi olmak üzere üç ölçek aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilere sırasıyla okuduğunu anlama testi, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve eleştirel okuma ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları aşağıdaki paragraflarda özetlenmiştir:

- Öğrencilerin büyük bir kısmı eleştirel okuma becerisi oluşturan davranışları “ara sıra ve nadiren” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2,79 olarak bulunmuştur. En yüksek puanın 5.00 olduğu hesaba katılırsa öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

- Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 2.82 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

- Okuduğunu anlama testinde, öğrencilere sözcüklerin anlamını bilme ($X=4,76$), cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme ($X=4,89$), paragraftaki düşünceleri belirleyebilme ($X=3,04$) ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi toplam puanlarının aritmetik ortalaması 12,69'dur. Bu sonuca göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olamadığı, orta düzeyde bir başarı gösterdikleri söylenebilir.

- Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutumları arasında çok yüksek bir ilişki bulunmuştur ($r=.81$).

- Öğrencilerin, eleştirel okuma düzeyi ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı ($r=.37$); cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyleri arasında düşük ancak anlamlı ($r=.16$); paragrafların anlamını bilme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ($r=.24$) bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama toplam düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı ($r=.29$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yılmaz'ın (2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı” başlıklı çalışmasında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören ve araştırma kapsamına giren 1020 öğretmen adayının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır ve bunlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunda yılda 6-20 kitap arasında (%64) bir oranda kitap okuduklarını

belirtmişlerdir. Bu da, bu çalışmada temel alınan Amerikan Kütüphane Derneği standartlarına göre orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Okuma alışkanlığını azaltan nedenler sorulduğunda deneklerin %40,5'i ekonomik nedenleri, %28,2'si okuma alışkanlığının ilk, orta ve lise eğitimi yıllarında kazandırılmamış olmasını ve %31,3'ü ise çalışma nedeniyle vakit bulamamayı gerekçe göstermiştir. Adayların okuma alışkanlıkları ile cinsiyet ve televizyon izleme alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, okuma alışkanlığı ile ailesinin okuma alışkanlığı ve okul kütüphanesinden yararlanma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özetle araştırmaya örneklem teşkil eden sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yeterli ölçüde sahip olmadığı görülmüştür.

York (2006) tarafından yapılan “Kurgusal ve Bilimsel Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Üst bilişsel Strateji Farkındalığı Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde 132 sekizinci sınıf öğrencisine Üst Bilişsel Strateji İndeksi uygulanmıştır. Bu indekste öğrencilerden altı kategoride toplanan, kendilerine yardımcı olan stratejileri belirlemeleri istenmiştir. Buna göre tahmin yürütme ve doğrulama, gözden geçirme, amaç belirleme, kendine soru sorma, önceki bilgileri kullanma, özetleme ve bu altısı karışık olarak verilmiştir. Katılımcılar aynı zamanda kurgusal ve bilimsel metinler okuyarak okuduğunu anlama ile ilgili soruları cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kurgusal ve bilimsel metinler arasında üst bilişsel farkındalık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenciler her iki metin türünde de gözden geçirme ve amaç belirleme stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin farkındalığı arttıkça anlama düzeyleri de artmaktadır. Özetleme stratejisi ile stratejileri karışık kullanma okuduğunu anlama performansının güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında, okuduğunu anlama testlerinden yüksek ve düşük alan üçer olmak üzere toplam altı öğrencinin performansları incelenmiştir. Kayıt cihazı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve sesli düşün oturumları yüksek puana sahip öğrencilerin konuşmalarının üst bilişsel farkındalıklarını sergiledikleri, amaca, kendilerine ve kurguya yönelik olduğu gözlenmiştir. Bu öğrenciler her iki metin türünde de birçok strateji kullanmışlardır. Bunun aksine düşük puana sahip öğrenciler, daha genelleyici, bağlamdan uzak diyaloglar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca metinleri okurkenki strateji kullanımlarının sınırlı, hedefi şaşırması ve robot gibi olduğu gözlenmiştir.

Beydoğan ve Taşdemir (2007) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma anlama sürecinde sessiz okuma becerisini kullanmaktadır. Okuma anlama sürecinde kullandıkları stratejilerde ise öğrencilerin genelde metnin başlık ve alt başlıklarını gözden geçirme, önemli yerlerin altlarını çizme gibi metne odaklanma stratejilerine yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin, metni anlamlandırma ve anlamı yönetme stratejilerini kullanmayı pek tercih etmedikleri bulunmuştur.

Çiftçi (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin kazanımlarını cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada 34 kazanımdan oluşan bir okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Bu kazanımlar, ön bilgileri kullanma, bilinmeyen kelimeleri tahmin etme, okuduklarını zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma gibi bir takım okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bu kazanımlara erişme düzeyindeki başarısı okuma metinleri ve resimler aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik seviyede olan öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise, kız öğrencilerin kazanım başarısının erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Eroğlu (2007) “Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme ve Öğretme Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileriyle, öğretim elemanlarının uyguladıkları öğretim stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma kapsamına Gazi üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi’nde okuyan 931 son sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin derslerine giren 193 öğretim elemanı alınmıştır. Verilerin toplanması için Genel Öğrenme Stratejileri (Öztürk, 1995) ve Öğretme Stratejileri (Babadoğan, 1999) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler en sık “Biliş Yönetme” stratejisini, en az da “Duyuşsal” stratejiyi kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının kullanmayı en sık tercih ettikleri öğretim stratejisi “Dikkat”, en sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri strateji ise “Değerlendirme” stratejisidir. Öğrencilerin

kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, duyuşsal stratejiler hariç, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sorun belirleme, denence oluşturma, veri toplama (Sorgulayıcı Öğretim Kuramı stratejileri) ile dikkat, güven ve doyum (Güdüleyici Tasarım Kuramı stratejileri) stratejilerini, Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarını, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Sorgulayıcı Öğretim Kuramı “Sorun Belirleme” stratejisi ile Güdüleyici Tasarım Kuramı “Uygunluk” stratejisini kullanım sıklığının kadın öğretim elemanları lehine anlamlı bir değişim saptanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri ve haftalık ders saatleri arttıkça strateji kullanma sıklığının da arttığı belirlenmiştir. Veri toplama ve düzenleme stratejisi dışında kalan öğretme stratejilerini, genel kültür derslerine giren öğretim elemanları, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarına oranla daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Fotovatian ve Shokrpour (2007), İran Üniversitesi Öğrencilerinin Anlamaları Üzerinde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Etkililiğinin Karşılaştırılması konulu bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada, üst bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç kategoride toplanan okuduğunu anlama stratejilerinin 31 yabancı dil bölümü (İngilizce) öğrencisinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Veriler okuduğunu anlama testi ve bir ölçek aracığı ile toplanmıştır. Öğrenciler Okuduğunu Anlama I dersindeki notlarına göre üç gruba ayrılmışlardır: iyi okuyucular (20’de 16 ve üstü yapanlar), orta düzey okuyucular (20’de 14–16 arası yapanlar) ve zayıf okuyucular (20’de 14 ve aşağı yapanlar). Çalışma iyi okuyucularla zayıf okuyucuların strateji kullanma alışkanlıklarını karşılaştırmayı amaç edindiğinden, orta düzey okuyucular araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Derslerden üç hafta sonra FCE’nin (First Certificate in English) okuma kısmı ve ardından 24 stratejilik bir anket verilmiştir. Sonuçlar iyi okuyucuların yüksek düzeyde üst bilişsel stratejileri kullandığını, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri kullanımda iki grup arasında fark bulunmadığı görülmüştür.

Karatay (2007), çalışmasında, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının

metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin ve şiirde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en başarılı olduğu metin türü şiir, en düşük puan aldıkları metin türü ise öyküleyici metin türü olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri genel olarak orta seviyededir. Öğrenciler stratejileri okuma öncesinde, sonrasına nazaran daha fazla kullanmaktadırlar. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Özcan (2007) yüksek lisans tezi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin derslerinde üst bilişsel beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerini incelemiştir. Araştırma İstanbul'un çeşitli semtlerinde devlet ve özel okullarda görev yapan 422 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen kişisel bilgi formu, yetişkinler için öğrenme stratejileri ölçeği, öğretmenlerin üst bilişsel becerilerini derslerinde kullanmalarına ilişkin görüşleri ölçeği, ruh sağlığı açısından normal kabul edilen bireylerin kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen sıfat listesi ve yetişkinler için üst bilişsel beceri testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları üst bilişsel beceriler olarak, strateji planlama, soru oluşturma, bilinçli seçimler yapma, farklılaştırılmış değerlendirme, kredilendirme (dönüt verme), yapamıyorum kelimesini ortadan kaldırma, öğrencilerinin fikirlerinin yansıtılması, öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi, öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması, rol ve taklit yapma, günlük tutma ve model olma belirlenmiştir. Öğretmenlerden, bu becerileri 5'li derecelendirmede (hiç katılmam-tam katılım) kendilerine uygun şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

- Öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini ve üst bilişsel becerileri kullanmaları ile derslerinde üst bilişsel stratejileri kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Öğretmenlerden, çalışkan, hedeflerine uymaya gayret eden, işlerini iyi yapmayı amaçlayan özelliklere sahip olanlar derslerinde stratejileri kullanma sıklığı daha fazladır.

- Kararlılık, başatlık, şevkat ve yakınlık gösterme, başarı yönelimli, empati kurma, karşı cinsten kişilerle sağlıklı duygusal ve sosyal ilişkiler kurma, öz güven, kişisel uyum, ideal benlik sahibi olma, yaratıcılık, liderlik, erkeksi özellikler (güçlü,

atak, kararlı), kadınsı (duygusal, sempatik) özellikler gibi kişisel özelliklere sahip öğretmenlerin derslerinde üst bilişsel stratejileri kullanma sıklıkları daha fazladır.

- Öğretmenlerin mezun olduğu okulun, derslerinde üst bilişsel stratejileri kullanmalarına etkilediği belirlenmiştir. Buna göre, en yüksek ortalama öğretmen okulu mezunları, en düşük ortalama ise lisans mezunlarına aittir.

- Özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre derslerinde daha fazla üst bilişsel strateji kullanımına yer vermektedirler.

- Sınıf mevcudu, öğretmenlerin derslerinde strateji kullanımını etkilemektedir. Buna göre mevcudu az olan sınıflarda öğretmenler daha fazla strateji kullanmaktadırlar.

İlgili alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmaların genelde ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Önemli bir giriş davranışı olarak görülen okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim yıllarında kazandırılmasının gerekliliği, araştırmacıları bu konuda çalışma yapmaya iten bir sebep olabilir. Ayrıca araştırmalar, genelde strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalardır. Sonuçlar strateji öğretimi ve kullanımının okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu yönünde bulunmuştur. İlgili alan yazında incelenen okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalar bağlamında, okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin başarı düzeylerinde önemli etkisi olduğu ve strateji kullanımı ve öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin dört ayrı bölümünde okuyan öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini saptanmaya çalışılmış ve bunlar cinsiyet, sınıf, alan ve diğer değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005: 81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2007–2008 eğitim öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Resim İş Öğretmenliği, bölümlerinde okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bölümler üniversite giriş sınavında eşit ağırlık, matematik-fen, sözel ve yetenek sınavı olmak üzere dört dalı temsilen rastgele seçilmiştir.

Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla öncelikle belirtilen bölümlerin kaç öğrenciden oluştuğu belirlenmiştir. 2007–2008 öğretim yılı kayıtlarına göre Pamukkale Üniversitesi ilgili bölümlerinde okuyan öğrenci sayısı aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.1: 2007-2008 öğretim yılı dört bölümdeki öğrenci sayıları

ABD	1. SINIF			4. SINIF			TOPLAM
	K	E	T	K	E	T	
<i>Sınıf</i>	92	54	146	116	132	248	394
<i>Fen Bilgisi</i>	35	26	61	65	66	131	192
<i>Türkçe</i>	26	36	62	55	37	92	154
<i>Resim İş</i>	21	9	30	31	11	42	72
<i>Toplam</i>	174	125	299	267	246	513	812

Kız ve erkek öğrenciler ile birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri sayısının dağılımının dengesiz olması dolayısıyla, 2007–2008 öğretim yılı verileri doğrultusunda her bölümden birer şube belirlenmiş ve ölçme aracı bu şubelerde öğrenim gören

öğrencilere uygulanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda; eldeki araştırmanın çalışma evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007–2008 öğretim yılında, dört bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan toplam 812 öğrenci; örneklemini ise aynı bölümlerin birinci ve dördüncü sınıflarının rastgele seçilmiş birer şubelerinde okuyan toplam 230 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin bilgilere Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Araştırmanın örneklemine ilişkin istatistiksel bilgiler

	1. SINIF			4. SINIF			TOPLAM
	K	E	T	K	E	T	
<i>Sınıf</i>	20	15	35	15	16	31	66
<i>Fen Bilgisi</i>	16	13	29	15	12	27	56
<i>Türkçe</i>	15	16	31	21	12	33	64
<i>Resim İş</i>	17	7	24	16	4	20	44
<i>Toplam</i>	68	51	119	64	44	111	230

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında yer alan 119, 1. sınıf öğrencisinin 68’i kız, 51’i erkek öğrencidir. Birinci sınıfların bölümlere göre dağılımı, sınıf öğretmenliği 35, fen bilgisi öğretmenliği 29, Türkçe öğretmenliği 31 ve resim iş öğretmenliği 24 öğrenci şeklindedir. Araştırma kapsamındaki 111, 4. sınıf öğrencisinin 64’ü kız, 44’ü erkek öğrencidir. Dördüncü sınıfların bölümlere göre dağılımı, sınıf öğretmenliği 31, fen bilgisi öğretmenliği 27, Türkçe öğretmenliği 33 ve resim iş öğretmenliği 20 öğrenci şeklindedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır.

Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel 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 üst bilişsel 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 kullanım”. Stratejileri kullanma düzeyi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa, öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi “Her zaman kullanım”, 3.40-4.19 arasında yer almışsa “Sık sık kullanım”, 2.60-3.39 arasında yer almışsa “Bazen kullanım”, 1.8-2.59 arasında yer almışsa “Nadiren kullanım”, 1.00-1.79 arasında yer almışsa “Hiç kullanmam” aralığında değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Tablo 3.3: Tüm anket için stratejileri kullanma düzeyini belirleme

Kullanma düzeyi	
Her zaman kullanım	(4.20-5.00)
Sık sık kullanım	(3.40-4.19)
Bazen kullanım	(2.60-3.39)
Nadiren kullanım	(1.80-2.59)
Hiç kullanmam	(1.00-1.79)

Tablo 3.3’te strateji kullanma düzeyini belirlemeye ilişkin puanlara yer verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 220, en düşük puan 110’dur. Ölçeğin *Analitik stratejiler* alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; *Pragmatik stratejiler* alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6’dır.

3.3.1. MRSQ’nun Güvenirliği ve Geçerliği

Texas Tech Üniversitesi güz döneminde, 74 bölümlük Oryantasyon Seminerlerine katılan toplam 1560 öğrenciden 1239 tanesine uygulanmıştır. Bunlardan doksan tanesi eksik verilerden ötürü araştırma kapsamına alınmamıştır. Ankete katılan öğrencilerin ders notu ortalamaları dört üzerinden üçtür. Öğrenciler 91 farklı bölümde öğrenim görmektedirler ve hemen hemen tamamı (%97,7) 19 – 20 yaş grubundadır. Dönem sonu not ortalamaları dört üzerinden 3.12’dir; etnik dağılımları ise; %89 Kafkas, %5 Latin, %3 Afro-amerikan ve % 3 ise diğer etnik gruplardandır. Anket maddeleri, Taraban, Kerr ve Ryneason tarafından 2000 yılında geliştirilen 35 maddelik Likert tipi ölçek ve daha sonradan Taraban ve Afflerbach’ın 38 basılı yayından derleyip ilave ettikleri 8 madde olmak üzere toplam 43 strateji maddesinden oluşmaktadır. Bu kaynaklarda belirtilen stratejiler (okuma alışkanlığına sahip) yetişkin okurların

kullandıkları okuma stratejileri olarak belirtilmektedir. Katılımcılar stratejilerin yer aldığı maddeleri kullanım sıklıklarına (Hiç Kullanmam, Nadiren Kullanırım, Bazen Kullanırım, Sık sık Kullanırım, Her zaman Kullanırım) göre değerlendirmektedirler. Veriler internet yoluyla WebCT adlı bir sistemle toplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.40 üzerinde olan 22 madde ölçek kapsamına alınmış ve ölçek iki boyut altında toplanmıştır. Birinci boyut okuduğunu anlama sırasında bilişsel süreçleri içeren *analitik stratejiler* adını, ikinci boyut ise akademik çalışma ve başarı sürecindeki davranışları içeren *pragmatik stratejiler* adını almıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0.84, birinci boyutun 0.85, ikinci boyutun ise 0.75'tir. Her iki boyut toplam varyansın %34.75'ini açıklamaktadır.

Analitik stratejiler, öğrencilerin okuma etkinlikleri esnasındaki bilişsel süreçlerini ve farkındalıklarını ifade eden üst bilişsel stratejilerdir. Pragmatik stratejiler ise, öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırıcı altını çizme, not çıkarma gibi stratejilerdir. Ölçekte yer alan stratejilere ilişkin madde örnekleri Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Ölçekte yer alan maddelerden örnekler

ANALİTİK	PRAGMATİK
1. Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.	17. Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.
8. Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.	20. Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.
13. Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.	22. Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.

3.4. TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

3.4.1. Dil Geçerliliği

Ölçek, alanında uzman iki çevirmen tarafından önce İngilizce'den Türkçe'ye ardından Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş ve çeviriler karşılaştırılarak tek form üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR, Program Geliştirme, Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi alanlarında dört uzmanın görüşüne sunulmuş ve ardından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla Sınıf Öğretmenliği'nde okuyan yedi öğrenciye uygulanmıştır. Gerekli düzeltmeler sonucunda ölçeğin son hali dil geçerliliği çalışması için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği ve Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören 60 öğrenciye

iki hafta arayla uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda $r = .85$ ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin iki alt boyutunun Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı; birinci alt boyut için $r = .82$ ($p < .001$); ikinci alt boyut için $r = .77$ ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğe Üst Bilişsel Okuma Stratejileri (ÜBOS) adı verilmiştir. Sonuç olarak, MRSQ'nun İngilizce formu ile MRSQ'nun Türkçe formlarından (ÜBOS) elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve ölçek eşdeğer kabul edilmiştir. Tablo 3.5'te söz konusu bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.5: MRSQ'nun Dil Eşdeğerliği Çalışması İngilizce ve Türkçe Formu Uygulamaları Arasındaki Tutarlılık Katsayıları

	r
Birinci Alt Boyut (Analitik Stratejiler)	.77
İkinci Alt Boyut (Pragmatik Stratejiler)	.82
Toplam	.85

n=60; $p < .001$

3.4.2. Yapı Geçerliği

ÜBOS'un yapı geçerliğini test etmek için ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve örneklem grubu dışından seçilen, toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Tablo 3.6'da katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.6: Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölümlere göre dağılımı

		N	%
CİNSİYET	Kız	450	62
	Erkek	276	38
	Toplam	726	100
BÖLÜM	Sınıf öğretmenliği	146	20,1
	Fen bilgisi öğretmenliği	82	11,3
	Türkçe öğretmenliği	91	12,5
	Resim-iş öğretmenliği	44	6,1
	Okul öncesi öğretmenliği	133	18,3
	Müzik öğretmenliği	26	3,6
	PDR	101	13,9
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	103	14,2
	Toplam	726	100

Tablo 3.6'nin devamı

SINIF	1. Sınıf	129	17,8
	2. Sınıf	194	26,7
	3. Sınıf	252	34,7
	4. Sınıf	151	20,8
	Toplam	726	100

Verilerin faktör çözümlenmesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için, KMO' nun .60' tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005: 126). Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde KMO değerinin ÜBOS için .80; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanısına varılmıştır.

ÜBOS'un yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada ÜBOS'un orijinalinde olduğu gibi birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda faktör analizi incelendiğinde, ankette yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tavşancıl'ın (2004) aktardığı gibi, faktör örüntüsünün oluşturulmasında .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2005: 48). Dolayısıyla, anketin orijinal formunda yer alan bütün maddeler, Türkçe formuna alınmıştır.

Ölçeğin orijinal biçimindeki iki faktörlü yapı göz önünde bulundurulmuş ve yapılan analizlerde ölçek orijinaline uygun olarak iki temel faktörle sınırlandırılmıştır. Birinci faktör analitik stratejiler alt ölçeğine yüklenmiştir. İkinci faktör ise pragmatik stratejiler alt ölçeğine yüklenmiştir. Ölçekteki maddeler, orijinal formdaki boyutlarında yer almıştır.

Maddelerin faktör yükleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.7: Ölçekteki maddelerin faktör yükleri

Madde no	Boyut 1 Analitik stratejiler	Boyut 2 Pragmatik Stratejiler
4	.585	
5	.581	
13	.575	
7	.574	
3	.561	
6	.553	

Tablo 3.7'nin devamı

2	.500	
9	.491	
12	.484	
11	.483	
15	.467	
10	.461	
1	.369	
14	.364	
8	.312	
16	.310	
20		.846
18		.831
19		.738
17		.730
21		.601
22		.478
Açıklanan toplam Varyans %32.96	% 21.00	%11.96

Elde edilen bütün bu bulgulara göre, ÜBOS'un öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini saptamada geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabilceği görülmüştür.

3.4.3. Güvenirlik

ÜBOS'un güvenirlilik çalışması için 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. Bu bulgulara Tablo 3.8'de yer verilmiştir.

Tablo 3.8: ÜBOS'un Güvenirlilik Çalışması İç Tutarlılık Katsayıları

	r
Birinci Alt Boyut (Analitik Stratejiler)	.78
İkinci Alt Boyut (Pragmatik Stratejiler)	.82
Toplam	.81

n=726; p< .001

Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında, .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne babasının eğitim düzeyi, anne babasının mesleği, mezun olduğu lise türü, yılda kaç kitap okuduğu, akademik not ortalaması ve başarılı olduğunu düşündüğü sınav türüne ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada veri toplamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) Türkçe’ye çevrilerek, örneklem grubuna benzer bir grup üzerinde uygulanıp güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.85$) bulunmuş ve ölçek güvenilir kabul edilmiştir.
2. Yapı geçerliği için ölçek örneklem grubu dışından seçilen ve örneklem grubuna benzer nitelikte toplam 726 öğrenciye uygulanmış ve toplanan verilere faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu gözlenmiştir. Ölçeğe Üst Bilişsel Okuma Stratejileri (ÜBOS) adı verilmiştir.
3. Çalışmanın alt problemlerini sınamak amacı ile ölçek 230 öğrenciden oluşan örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2007–2008 öğretim yılında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine, belirlenen bölümlerde, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS 11,5 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 ve bağımsız gruplar için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı bir fark olması dahilinde farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey testi; Kruskal Wallis Testi sonuçlarında ise bağımsız gruplar için parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.
4. Ölçeğin iki boyutunda yer alan soru sayısının eşit olmaması, strateji kullanımının değişkenler açısından karşılaştırılmasında sıkıntı yaratabileceği düşünülerek her bir alt boyutun değişkenlere göre aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.
5. Sonuçların yorumlanmasında $p=.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öncelikle katılımcılara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve alanlara göre dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve alanlara göre dağılımı

		N	%
CİNSİYET	Kız	135	58.7
	Erkek	95	41.3
	Toplam	230	100
SINIF	1. Sınıf	119	51.7
	4. Sınıf	111	48.3
	Toplam	230	100
ALAN	Sınıf	66	28.7
	Fen	56	24.3
	Türkçe	64	27.8
	Resim İş	44	19.1
	Toplam	230	100

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%58.7) kız, yarıya yakınının (%41.3) ise erkek öğrenci olduğu ve 119’unun 1. sınıf (%51.7), 111’inin 4 sınıfta (%48.3) okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin %28.7’si Sınıf Öğretmenliği (n=66), %24.3’ü Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=56), %27.8’i Türkçe Öğretmenliği (n=64), %19.1’i ise Resim İş Öğretmenliği Bölümleri’nde (n=44) öğrenim görmektedir.

Gençlerin anne-baba eğitimi ve mesleklerine göre dağılımları da incelenmiş ve bu bulgular Tablo 4.2’de yer almıştır.

Tablo 4.2: Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğine göre dağılımı

		N	%
ANNE EĞİTİMİ	Formal eğitim almayan	32	13.9
	İlkokul	138	60
	Ortaokul	24	10.4
	Lise	25	10.9
	Üniversite	11	4.8
	Toplam	230	100
BABA EĞİTİMİ	İlkokul	83	36
	Ortaokul	50	21.7
	Lise	49	21.3
	Üniversite	48	20.9
	Toplam	230	100

Tablo 4.2'nin devamı

ANNE MESLEĞİ	Ev hanımı	197	85.7
	Çalışan	33	14.3
	Toplam	230	100
BABA MESLEĞİ	Memur	49	21.3
	İşçi	32	13.9
	Esnaf/tüccar	20	8.7
	Çiftçi	42	18.3
	Diğer	87	37.8
	Toplam	230	100

Tablo 4.2'den de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin annelerinin büyük bir çoğunluğunun (%60) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Gençlerin sadece %4,8'inin annesi üniversite düzeyinde bir eğitim almıştır. Buna karşılık bu düzey öğrencilerin babalarında %20,9' yükselmektedir. Baba eğitim durumunda en yüksek oran %34,3 ile ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların annelerinin büyük bir çoğunluğu (%85,7) ev hanımıdır. Çalışan anne oranı ise yalnızca %14,3'tür. Öğrenciler babalarının meslekleri için en fazla (%37,8) diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu seçeneklerin içerisinde şoför, imam, işsiz gibi seçenekler vardır. Bunun dışında öğrencilerin babalarının %21,3'ünün memur olduğu, bunu %18,3 ile çiftçi, %13,9 ile işçi ve %8,7 ile esnaf/tüccarın takip ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, yılda okudukları kitap sayısı incelenmiş ve Tablo 4.3'te bu bulgular verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin lise türü, yılda okudukları kitap sayısı ve başarılı olduklarını düşündüğü sınav türüne göre dağılımı

		N	%
LİSE TÜRÜ	Genel lise	86	37.4
	Anadolu Lisesi	45	18.7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	29	19.6
	Süper lise	43	12.6
	Diğer	27	11.7
	Toplam	230	100
KİTAP OKUMA	Yılda 1 ile 5 kitap (Az okuyan)	112	48.7
	Yılda 6 ile 20 kitap (Orta düzeyde okuyan)	105	45.6
	Yılda 21 ve fazla kitap (Çok okuyan)	13	5.7
	Toplam	230	100
SINAV TÜRÜ	Klasik sınav	72	31.3
	Test	158	68.7
	Toplam	230	100

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin %37,4'ünün genel liseden mezun oldukları görülmektedir. Anadolu Lisesi (%18.7) ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nden (%19.6) mezun öğrencilerin oranının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler, Süper Lise, İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi gibi lise türlerinden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Amerikan Kütüphane Derneği'nin (ALA) yaptığı bir araştırmaya göre okuyucu tipleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Buna göre;

Az okuyan okur tipi: Yılda 1-5 kitap okuyanlar

Orta düzeyde okuyan okur tipi: Yılda 6-20 kitap okuyanlar

Çok okuyan okur tipi: Yılda 21 kitap ve daha fazla okuyanlar (Akt. Yılmaz, 2006).

Öğrencilerin yarıya yakını (%48,7) yılda 1 ile 5 kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu değere yakın bir şekilde öğrencilerin yine yarıya yakın bir kısmı (%45,6) yılda 6 ile 20 kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin büyük bir kısmının az ve orta düzeyde okuyan okur tipi oldukları söylenebilir.

Benzer bir şekilde, Yılmaz'ın (2006) sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları, ALA'ya göre büyük oranda (%64,1) orta düzeyde çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı (%68,7) test türü sınavlarda başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Klasik sınavda başarılı olduğunu düşünenlerin oranı ise %31.3'tür. Buna göre, öğrencilerin çoğunun test türü sınavları tercih ettiği söylenebilir.

Öğrencilerden tahmini olarak başarı notlarını yazmaları istenmiştir. Araştırma kapsamındaki toplam 230 öğrenciden, 214'ü not ortalamalarını yazmışlardır. Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin tahmini olarak ifade ettikleri akademik başarı ortalaması 4.00 üzerinden 2.59 olarak bulunmuştur. Bu durumda, gençlerin akademik açıdan başarı düzeyinin “orta” olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bulgular

	N	X	Ss
Not ortalaması	214	2.59	.4113

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, stratejileri kullanma düzeyi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Buna göre, 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 4.5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyleri

	Madde sayısı	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Analitik	16	230	3,75	1,223	Sık sık kullanım
Pragmatik	6	230	3,75	,878	Sık sık kullanım
Toplam	22	230	3,75	,465	Sık sık kullanım

Tablo 4.5’ten 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, ölçekte yer alan analitik stratejiler boyutundaki maddelerde yer alan, “Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum” ya da “Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım” gibi stratejileri büyük ölçüde sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde, ölçeğin pragmatik stratejiler boyutunda yer alan, “Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm” ya da “Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum” gibi stratejileri de sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Stratejilerin kullanım sıklıkları tek tek incelendiğinde ise, ölçekte yer alan 15. ve 16. maddenin “Her zaman kullanım” aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler, “Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım” ile “Bir metnin ne kadar zor ya da kolay

olduğunun farkındayım” stratejilerini her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçekteki 5. ve 13. maddeler ise “Bazen kullanırım” aralığında bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler “Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm” ile “Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip etmediğimi kontrol ederim” stratejilerini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Ölçekte yer alan diğer maddeler “Sık sık kullanırım” aralığında bulunmuştur.

Taraban, Kerr ve Rynearson (2004), üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerini akademik başarıya yönelik seçtiklerini ve kullandıklarını ifade etmişlerdir. Analitik ve pragmatik stratejiler, öğrencilerin hem anlamaya hem de hatırlamaya yönelik okuma gerçekleştirdiklerinin bir göstergesidir (Baker ve Brown, 1984. Akt. Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004: 78). Öğrencilerin her iki boyutta yer alan stratejileri kullanma sıklıklarının benzer düzeyde çıkması, ders metinlerini okurken hem hatırlamaya hem de daha uzun süreli olarak bilgileri anlamlandırmaya yönelik okuma gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama ya da öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin stratejileri orta veya orta üstü seviyede kullandıklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, Berkowitz ve Cicchelli (2004) çalışmalarında üstün yetenekli (gifted) olan ve beklenen başarıyı gösteren (achieving) ve gösteremeyen (underachieving) ortaokul öğrencilerinin, okurken kullandıkları üst bilişsel stratejilerini farklılıklar ve benzerlikleri açısından karşılaştırmışlardır. Buna göre; araştırma kapsamına giren bütün öğrencilerin üst bilişsel okuma strateji anketinden aldıkları puanlar çerçevesinde, okuma stratejilerinden haberdar oldukları ve kendilerini orta seviyede strateji kullanıcıları olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Muhtar (2006)’ın, Üst Bilişsel Strateji Öğretiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi başlıklı çalışmasına göre, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması 3.42 olarak bulunmuştur. Bu seviye, Oxford (1990: 300)’a göre orta seviyede bir kullanım düzeyi olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca altı strateji grubu içerisinde üst bilişsel stratejileri ortalama kullanım seviyesi 3.77 olarak bulunmuştur. Yine, Bedir (2002) tarafından lise hazırlık öğrencileri ile yapılan araştırmada, üst bilişsel stratejilerin en yüksek sıklıkta kullanıldığı gözlenmektedir (Akt. Muhtar, 2006: 74).

Bu araştırma bulguları, eldeki araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN 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 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	135	60.68	6.97	228	1.44	.150*
Erkek	95	59.26	7.79			

* $p > .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre eğitim fakültesinde okuyan kız ve erkek öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7: Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	135	23.97	4.59	228	5.24	.000*
Erkek	95	20.47	5.50			

* $p < .05$

Tablo 4.7 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 ($\bar{x}=23.97$). Bu durumda, ders metinlerini okurken, kız öğrencilerin, pragmatik stratejileri erkek öğrencilerden daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının cinsiyete göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Kız	3.79	3.99
Erkek	3.70	3.41

Yöntem kısmında da ifade edildiği gibi, her bir alt boyutun değişkenlere göre aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Tablo 4.8’de 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.

Güngör (2005), yurtdışında yapılan birçok araştırmada (Rudell,2000; Rothman, 2002; Brantmeier, 2000; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Pomlplun ve Nita, 1999; Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002) kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varıldığını belirtmektedir. Güngör (2005) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerini incelediği çalışmasında da, bu düzeyin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında strateji kullanım düzeyi bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Çam (2006) araştırmasında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin görsel okuma testi puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur ($p < .01$).

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmında farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değiştiği belirlenmiştir (Özdemir, 2004; Güven, 2004; Akkoyunlu, 2003, Somuncuoğlu ve Yıldırım, 2002. Akt. Eroğlu, 2007). Karakış (2006) 'ın yüksek lisans tezi çalışmasında, Tekrar, Anlamlandırma, Zihne Yerleştirme ve Hatırlama Stratejilerini kullanmaları bakımından öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Justice ve Dornan (2001) üniversite öğrencilerini üst biliş, güdülenme ve ders performansları açısından inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin çalışma stratejilerini daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, bu bulguların tümünün eldeki araştırmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN 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 t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.9, Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	S	sd	t	p
1. Sınıf	119	59.26	7.34	228	1.79	.074*
4. Sınıf	111	60.99	7.26			

* p > .05

Tablo 4.9'a göre 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05). Ortalamalar incelendiğinde ise, 1 ve 4. sınıflar arasında istatistiksel bir fark olmamasına karşın, 4. sınıfların analitik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin ders metinlerini okurken, üst bilişsel stratejileri daha sık kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.10: Pragmatik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
1. Sınıf	119	21.65	5.58	228	2.64	.009*
4. Sınıf	111	23.46	4.75			

* p < .05

Tablo 4.10 incelendiğinde, 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p< .05). Başka bir ifadeyle, 4. sınıflar ders metinlerini okurken pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.11: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının sınıflara göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
1. sınıf	3.70	3.60
4. sınıf	3.81	3.91

Tablo 4.11'den de anlaşılacağı gibi, 4. sınıfların her iki strateji boyutundan aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin, ders metinlerini okurken strateji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin 1. sınıfta, akademik çalışma sistemine alışma sürecinden geçtikleri söylenebilir. Bu bağlamda, 4. sınıfa geldiklerinde nasıl çalışacakları konusunda daha bilinçlenmiş ve strateji kullanımlarını arttırmış olabilirler.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça strateji kullanım sıklıkları da artmaktadır (Oxford, 1994. Akt. Güngör, 2005). Justice ve Donran (2001) tarafından yapılan, 18-23 yaş ve 24-64 yaş arası üniversite öğrencilerinin üst bilişsel farklılıklarının incelendiği çalışmada, yaşı büyük olan öğrencilerin, iki üst seviyede çalışma stratejisini

(yapılandırıcı bilgiyi genelleme ve işlemüstü) daha sık kullandıkları ifade edilmiştir.

Ayrıca Hamurcu (2002)'nin yaptığı okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında, araştırma kapsamındaki 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça stratejileri kullanım sıklıklarının da arttığı görülmektedir.

Buna göre, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının üst bilişsel strateji kullanımının arttığı yönündeki bu bulgular ile eldeki araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Aradaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey testi yapılmıştır. Bu bulgulara Tablo 4.12, Tablo 4.13, Tablo 4.41, Tablo 4.52 ve Tablo 4.63’da yer verilmiştir.

Tablo 4.12: Alanlara göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{x}	Ss
ANALİTİK	Sınıf	66	59.62	8.17
	Fen Bilgisi	56	59.75	6.60
	Türkçe	64	60.76	6.91
	Resim İş	44	60.27	7.67
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	Sınıf	66	23.34	5.57
	Fen Bilgisi	56	22.32	4.78
	Türkçe	64	20.89	5.06
	Resim İş	44	23.53	5.27
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.13: Analitik strateji puanlarının alana göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	51.654	3	17.218	.317	.813*
Gruplarıçi	12290.242	226	54.382		
Toplam	12341.896	229			

* p > .05

Tablo 4.13 incelendiğinde, farklı alanlardaki öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p> .05). Buna göre, eğitim fakültesinin dört farklı bölümünde okuyan öğrencilerin, analitik stratejileri benzer sıklıklarda kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.14: Pragmatik strateji puanlarının alana göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	307.944	3	102.648	3.832	.011*	Türkçe-Resim Türkçe-Sınıf
Gruplarıçi	6053.343	226	26.785			
Toplam	6361.287	229				

* p < 0.05

Tablo 4.14'e göre, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p< .05). Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla verilere Tukey testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15: Gruplar arasındaki farka ilişkin tukey testi sonuçları

	Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	Resim İş Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği				
Fen Bilgisi Öğretmenliği				
Türkçe Öğretmenliği	.036*			
Resim İş Öğretmenliği			.015*	

*p < .05

Tablo 4.15 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ile Türkçe Öğretmenliği ve Resim İş Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler arasında pragmatik stratejileri kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma

sıklıklarının puan ortalamaları incelendiğinde, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ($\bar{x}=23.34$), Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden ($\bar{x}=20.89$) pragmatik stratejileri daha sık kullandıkları görülmektedir. Benzer bir biçimde Resim İş Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ($\bar{x}=23.53$), Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine ($\bar{x}=20.89$) göre pragmatik stratejileri daha sık kullanmaktadırlar. Buna göre, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ders metinlerini okurken pragmatik stratejileri daha az kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.16: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının alanlara göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Sınıf	3.72	3.89
Fen Bilgisi	3.73	3.72
Türkçe	3.79	3.48
Resim	3.75	3.99

Tablo 4.16 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin analitik stratejileri en yüksek düzeyde, pragmatik stratejileri ise en düşük düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde okutulan Halk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Roman İncelemesi, Genel Dilbilim gibi bazı alan derslerinin diğer bölümlerin alan derslerine göre daha karmaşık ve ağır olması, öğrencilerin metin çözümleme becerilerini geliştirmiş olabilir. Bu durumda, öğrencilerin ders metinlerini okurken, sadece hatırlamaya yönelik değil aynı zamanda analiz eden ve kendi okuma süreçlerini takip eden bir yol izledikleri düşünülebilir. Resim İş Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ise, atölye derslerinin fazlalığından ötürü, metin okuma gerektiren derslerde hatırlamaya yönelik stratejileri kullanmayı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri anne-baba eğitim durumuna 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 4.17, Tablo 4.18, Tablo 4.19, Tablo 4.20, Tablo 4.21, Tablo 4.22, Tablo 4.23 ve Tablo

4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4.17: Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{X}	Ss
ANALİTİK	Formal eğitim almayan	32	58.56	8.14
	İlkokul	138	60.59	6.88
	Ortaokul	24	60.16	8.27
	Lise	25	61.12	8.23
	Üniversite	11	55.81	5.13
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	Formal eğitim almayan	32	20.87	5.34
	İlkokul	138	22.65	5.01
	Ortaokul	24	23.29	6.37
	Lise	25	23.52	4.40
	Üniversite	11	21.81	7.02
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.18: Analitik strateji puanlarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	337.136	4	84.284	1.580	.181*
Gruplarıçi	12004.760	225	53.354		
Toplam	12341.896	229			

*p > .05

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları annelerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır (p > .05).

Tablo 4.19: Pragmatik strateji puanlarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	133.960	4	33.490	1.210	.307*
Gruplarıçi	6227.327	225	27.3677		
Toplam	6361.287	229			

*p > .05

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları annelerinin eğitim durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.20: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının anne eğitim durumuna göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Formal eğitim almayan	3.66	3.47
İlkokul mezunu	3.78	3.77
Ortaokul mezunu	3.76	3.88
Lise mezunu	3.82	3.92
Üniversite	3.48	3.63

Tablo 4.20’ye göre öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre genel olarak önemli değişiklikler göstermediği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise strateji kullanımının en sık olduğu grubun anne eğitim durumunu lise mezunu olarak belirtenler olduğu görülmektedir. Analitik stratejileri kullanım sıklığının ise anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlarda en düşük olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında strateji kullanım sıklığı ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumda, gençlerin analitik stratejileri kullanma sıklığının anne eğitiminden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21: Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{x}	Ss
ANALİTİK	İlkokul	83	60.54	7.61
	Ortaokul	50	61.98	6.43
	Lise	49	59.02	8.15
	Üniversite	48	58.45	6.50
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	İlkokul	83	22.31	5.03
	Ortaokul	50	23.62	4.65
	Lise	49	22.77	4.76
	Üniversite	48	21.52	6.55
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.22: Analitik strateji puanlarının baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	379.417	3	126.472	2.389	.070*
Gruplarıçi	11962.479	226	52.931		
Toplam	12341,896	229			

*p > .05

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları ile babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p > .05).

Tablo 4.23: Pragmatik strateji puanlarının baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	115.142	3	38.381	1.389	.247*
Gruplarıçi	6246.145	226	27.638		
Toplam	6361,287	229			

*p > .05

Tablo 4.23 incelendiğinde öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları ile babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (p > .05).

Tablo 4.24: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının baba eğitim durumuna göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
İlkokul mezunu	3.78	3.71
Ortaokul mezunu	3.87	3.93
Lise mezunu	3.68	3.79
Üniversite	3.65	3.58

Tablo 4.24 incelendiğinde baba eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin her iki boyuttaki strateji kullanma sıklıklarının diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise her iki boyutta da, baba eğitim durumunu üniversite mezunu olarak işaretleyen öğrencilerdedir. İlgili alan yazında strateji kullanım sıklığı ile baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Anne eğitim durumu değişkeninde olduğu gibi, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin baba eğitim durumundan bağımsız olduğu söylenebilir.

4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri anne-baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.25, Tablo 4.26 ve Tablo 4.27’de yer verilmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.28, Tablo 4.29, Tablo 4.30 ve Tablo 4.31’de yer verilmiştir.

Tablo 4.25: Analitik strateji puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları

Anne mesleği	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Ev hanımı	197	60.16	7.27	228	.336	.737*
Çalışan	33	59.16	7.83			

p > .05

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları ile annelerinin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur (p> .05). Bir başka deyişle, anneleri çalışan öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26: Pragmatik strateji puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları

Anne mesleği	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Ev hanımı	197	22.44	5.23	228	.624	.534*
Çalışan	33	23.06	5.55			

*p > 0.05

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bir başka deyişle, anneleri farklı mesleklerde çalışan öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları pragmatik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının anne mesleğine göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Ev hanımı	3.76	3.74
Çalışan	3.73	3.84

Tablo 4.27'ye göre, anneleri çalışan öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları diğer gruplara göre daha yüksek düzeydedir. Anneleri ev hanımı olan öğrencilerin her iki boyutta yer alan stratejileri kullanma stratejileri arasında önemli bir farklılık görülmemektedir.

Karasakaloğlu'nun (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre anneleri çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, anneleri ev hanımı olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, eldeki araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Tablo 4.28: Baba mesleğine göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{X}	Ss
ANALİTİK	Memur	49	59.00	8.33
	İşçi	32	59.96	6.62
	Esnaf/tüccar	20	61.35	5.33
	Çiftçi	42	59.80	7.39
	Diğer	87	60.60	7.43
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	Memur	49	23.36	5.56
	İşçi	32	23.03	4.36
	Esnaf/tüccar	20	22.30	4.15
	Çiftçi	42	22.35	4.75
	Diğer	87	22.01	5.86
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.29: Analitik strateji puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	117.188	4	29.297	.539	.707*
Gruplarıçi	12224.708	225	54.332		
Toplam	12341.896	229			

* p > .05

Tablo 4.29 incelendiğinde, öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları ile babalarının meslekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p> .05). Başka bir anlatımla, babaları farklı mesleklerde çalışan öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.30: Pragmatik strateji puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	68.099	4	17.025	.609	.657*
Gruplarıçi	6293.188	225	27.970		
Toplam	6361.287	229			

*p > .05

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05). Öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin babalarının meslek grupları ile bağlantılı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.31: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının baba mesleğine göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Memur	3.68	3.89
İşçi	3.74	3.83
Esnaf/tüccar	3.83	3.71
Çiftçi	3.73	3.72
Diğer	3.78	3.66

Tablo 4.31'e göre en fazla strateji kullanımı pragmatik stratejilerde ve baba mesleğini memur, ardında da işçi olarak belirten öğrenciler olduğu görülmektedir. Diğer

mesleklerin ortalamaları arasında büyük farklar görülmemektedir. Analitik stratejiler boyutunda ise en yüksek ortalama baba mesleğini esnaf/tüccar olarak belirten öğrencilerdedir.

4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci 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 4.32, Tablo 4.33, Tablo 4.34 ve Tablo 35’de yer verilmiştir

Tablo 4.32: Lise türüne göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{x}	Ss
ANALİTİK	Genel Lise	86	60.11	8.47
	Süper Lise	43	59.23	6.74
	Anadolu Lisesi	45	61.11	6.09
	And. Öğrt. Lisesi	29	59.58	7.07
	Diğer	27	60.25	6.82
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	Genel Lise	86	22.83	5.32
	Süper Lise	43	22.41	5.07
	Anadolu Lisesi	45	23.73	4.51
	And. Öğrt. Lisesi	29	20.13	6.10
	Diğer	27	22.29	5.15
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.33: Analitik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	86.720	4	21.680	.398	.810*
Gruplarıçi	12255.176	224	54.467		
Toplam	12341.896	229			

* p > .05

Tablo 4.33’e göre, farklı liselerden mezun öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim bulunmamaktadır (p > .05). Buna göre, eğitim fakültesine farklı tür liselerden mezun olarak gelen

öğrencilerin, ders metinlerini okurken analitik stratejileri benzer sıklık derecelerinde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.34: Pragmatik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	241.223	4	60.306	2.217	.68*
Gruplarıçi	6120.064	224	27.200		
Toplam	6361.287	229			

*p > .05

Tablo 4.34'te 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 4.35: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının lise türüne göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Genel lise	3.75	3.80
Süper lise	3.70	3.73
Anadolu Lisesi	3.81	3.95
Anadolu öğretmen	3.72	3.35
Diğer	3.76	3.71

Tablo 4.35 incelendiğinde, öğrenciler arasında en fazla strateji kullanımının her iki boyutta da Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Anadolu liseleri yabancı dil eğitiminin yoğun olarak verildiği liselerdir. Özellikle üniversite 4. sınıfa devam eden öğrencilerin ortaokul çağında olduğu dönemde henüz 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmediği ve Anadolu liselerinin 7 yıl eğitim veren kurumlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerden bir kısmının bu kurumlardan mezun oldukları düşünülebilir. Bu öğrenciler, yabancı dil eğitimlerini, özellikle okuduğunu anlama ile ilgili eğitimlerini stratejilerle beraber almış; dolayısıyla da örtük olarak bir strateji eğitiminden geçmiş olabilirler (Muhtar, 2006). Nitekim Muhtar (2006) da araştırmasında, Anadolu Lisesi'nden mezun olan öğrencilerin daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin her iki boyuttaki stratejileri de diğer gruplardan daha yüksek sıklıkta kullanıyor olmasına bir açıklama sağlayabilir.

4.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları bağımsız gruplar için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak .04 düzeyinde anlamlı bir değişim bulunduğu saptanmıştır. Bu nedenle farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile verilere bağımsız gruplar için parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Söz konusu bulgulara Tablo 4.36, Tablo 4.37, Tablo 4.38, Tablo 4.39 ve Tablo 4.40’ta yer verilmiştir.

Tablo 4.36: Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	\bar{X}	Ss
ANALİTİK	Yılda 1 ile 5	112	58.92	6.98
	Yılda 6 ile 20	105	61.00	7.68
	Yılda 21 ve fazla	13	62.76	6.13
	Toplam	230	60.09	7.34
PRAGMATİK	Yılda 1 ile 5	112	22.60	4.89
	Yılda 6 ile 20	105	22.79	5.35
	Yılda 21 ve fazla	13	19.76	7.11
	Toplam	230	22.53	5.27

Tablo 4.37: Analitik strateji puanlarının kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kitap okuma sıklığı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yılda 1 ile 5	112	103.85	6.98	7.495	.024*	Az okuyan-Orta düzeyde okuyan Az okuyan-Çok okuyan
Yılda 6 ile 20	105	124.65	7.68			
Yılda 21 ve fazla	13	141.96	6.13			

*p < .05

Tablo 4.34 incelendiğinde, farklı kitap okur tipindeki öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p < .05). Bu farkın hangi okur tipinden kaynaklandığını saptamak amacıyla verilere bağımsız gruplar parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Tablo 4.38: Gruplar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yılda 1 ile 5 (Az okuyan)	112	99.56	11150.50	4822.50	.022
Yılda 6 ile 20 (Orta düzeyde okuyan)	105	119.07	12502.50		
Yılda 1 ile 5 (Az okuyan)	112	60.79	6808.50	480.500	.045
Yılda 21 ve fazla okuyan (Çok okuyan)	13	82.04	1066.50		

*p < .05

Tablo 4.38'e göre, orta düzeyde ve çok okuyan öğrenciler ile az okuyan öğrenciler arasında analitik stratejileri kullanma sıklıklarına ilişkin anlamlı bir değişim saptanmıştır (p < .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta düzeyde okuyan öğrencilerin az okuyan öğrencilerden daha sık analitik stratejileri kullandığı görülmektedir. benzer bir şekilde çok okuyan öğrencilerin az okuyan öğrencilerden daha sık analitik stratejileri kullandığı gözlenmektedir. Buna göre yılda 6 ile 20 arasında kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeylerinin, yılda 1 ile 5 yıl arasında kitap okuduğunu ifade eden öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.39: Pragmatik strateji puanlarının kitap okuma düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kitap okuma sıklığı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Yılda 1 ile 5	112	114.41	4.89	2.373	.305*
Yılda 6 ile 20	105	119.81	5.35		
Yılda 21 ve fazla	13	90.12	7.11		

*p < .05

Tablo 4.39 incelendiğinde, farklı kitap okur tipindeki öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p > .05). Buna göre, farklı okur tiplerindeki öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Tablo 4.40: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının kitap okuma sıklığına göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Yılda 1 ile 5 (Az okuyan)	3.68	3.76
Yılda 6 ile 20 (Orta düzeyde okuyan)	3.81	3.79
Yılda 21 ve fazla (Çok okuyan)	3.92	3.29

Tablo 4.40 incelendiğinde yılda 21 ve daha fazla kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, orta düzeyde okuyan öğrencilerle az okuyan öğrenciler arasında analitik stratejiler boyutunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum kitap okuma düzeyi arttıkça strateji kullanımının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Kurgusal metinlerin, başka bir ifadeyle edebi okumaların öğrencilerde analitik düşünmeyi geliştirdiği ve bilişsel farkındalığı arttırdığı, bunun da ders metinlerini okuma sürecindeki strateji kullanımına yansıtıldığı söylenebilir.

4.10. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri başarılı olduğunu düşündüğü sınav türüne 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 4.41, Tablo 4.42 ve Tablo 4.43'te yer verilmiştir.

Tablo 4.41: Analitik strateji puanlarının sınav türüne göre t-testi sonuçları

Sınav Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Klasik	72	60.09	8.03	228	.002	.998*
Test	158	60.09	7.02			

*p > .05

Tablo 4.41 incelendiğinde, öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıklarının başarılı olduğunu düşündüğü sınav türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturmadığı görülmektedir (p > .05).

Tablo 4.42: Pragmatik strateji puanlarının sınav türüne göre t-testi sonuçları

Sınav Türü	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Klasik	72	23.41	4.82	228	1.729	.085*
Test	158	22.12	5.42			

*p > .05

Tablo 4.42 incelendiğinde, öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıklarının başarılı olduğunu düşündüğü sınav türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4.43: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının sınav türüne göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
Klasik	3.75	3.90
Test	3.75	3.68

Tablo 4.43'e göre klasik sınavda daha başarılı olduğunu düşünen öğrenciler en sık pragmatik stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Test türü sınavda daha başarılı olduğunu ifade eden öğrenciler ise analitik stratejileri pragmatik stratejilere göre daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından bu bulguların tersi beklenmiştir çünkü araştırmacı klasik sınavların daha fazla analitik düşünmeyi, öğrenileni yeniden yapılandırarak kişinin kendi cümleleriyle ifade etmesini gerektirdiğini düşünmektedir. Bu durum da klasik sınavlara çalışırken, metinleri okurken daha fazla strateji kullanımını gerektirmektedir. Ancak bulguların araştırmacının bu düşüncesini desteklememesi, klasik sınavlarda genellikle ezbere dayalı soruların sorulması ve bunun da hatırlamayı kuvvetlendirici stratejiler kullanma gerekliliğini doğurduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.11. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına korelasyon analizi yapılmış ve bu bulgulara Tablo 4.44'te yer verilmiştir.

Tablo 4.44: Öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları ile tahmini akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon matrisi

	Not Ortalaması	Analitik	Pragmatik
Not Ortalaması	1.00		
Analitik	.140(*)	1.00	
Pragmatik	.145(*)	.298(**)	1.00

*p< .05, **p<.01

Tablo 4.44 incelendiğinde, öğrencilerin not ortalamaları ile kullandıkları stratejiler arasında anlamlı ve düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin not ortalamaları arttıkça strateji kullanım sıklıkları da artmaktadır.

Taraban, Kerr ve Rynearson (2000), üniversite düzeyindeki öğrencilerin okuma amaçlarına sahip olma, okuma stratejilerini kullanma ve not ortalamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin anlamlı bir düzeyde daha fazla amaç bildirdiklerini ve strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Canca (2005) çalışmasında, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin Matematik Analiz II dersini alan üniversite öğrencilerinin bu ders notları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kuzu (2004)'nun okuma öğretiminde Etkileşimsel Model'e uygun çağdaş okuma stratejilerinin öğretildiği grubun öğrenmedeki erişim düzeyi ile bu stratejilerin kullanılmadığı ve geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun ulaştığı erişim düzeyi arasındaki farkı incelediği çalışmasında, strateji kullanımının gerçekleştiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

Baker ve Boonkit (2004) çalışmaları kapsamındaki öğrencileri final notlarına göre başarılı ve daha az başarılı grup olarak adlandırmış ve bu iki grubu strateji kullanımı açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iki grup arasında istatistiksel olarak bir fark çıkmasa da, başarılı olarak tanımlanan grubun strateji kullanım sıklığı diğer gruba göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

York (2006) araştırmasında, okuduğunu anlama testlerinden yüksek ve düşük puan alan üçer öğrenci olmak üzere toplam altı öğrencinin performansları incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre notları yüksek olan öğrencilerin strateji kullanım sıklığı ve farkındalığı diğer gruba göre oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur.

Bütün bu bulgular, eldeki araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamann en yksek dzyeyde geręekleşmesine yardımcı olan stratejilerdir. Ders metinlerini okurken bu stratejilerin kullanım sıklığının artması, hatırlamayı, bilgileri aktarmayı, uzun vadede kullanmayı kolaylaştıracadığından, derslerdeki başarı dzyeyini de ykşeltecektir. Bu bağlamda, strateji kullanımı arttıka akademik başarının da ykşelmesinin bir tesaduf olmadığı slylenebilir.

4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” konulu bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinin dört farklı bölümünde (Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Resim İş Öğretmenliği) öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri, ders metinlerini okurken okuma stratejilerini sık sık kullanmaktadırlar. Öğrencilerin kullandıkları bu stratejiler, analitik ve pragmatik boyutlarında da aynı sıklıktadır.

Öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları cinsiyete göre, analitik stratejilerde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Pragmatik stratejilerde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Genel ortalamalara bakıldığında ise, yine kız öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları daha fazladır.

İstatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmamakla birlikte, 4. sınıf öğrencilerinin strateji kullanım sıklıkları 1. sınıf öğrencilerinden daha fazla bulunmuştur. Analitik stratejilerde bölümler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, pragmatik stratejilerde, öğrencilerin strateji kullanımları anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, Türkçe Bölümü öğrencileri pragmatik stratejileri daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. İstatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişim göstermese de, ortalamalar incelendiğinde Türkçe Bölümü öğrencilerinin analitik stratejileri daha sık kullandıkları gözlenmektedir.

Öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, başarılı olduklarını düşündükleri sınav türü ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeninde ortalamalara bakıldığında ise, Anadolu Lisesi’nden mezun olan öğrencilerin strateji kullanım sıklıklarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yılda okudukları kitap sayılarına bakıldığında analitik stratejiler boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, yılda 6 ile 20 kitap okuduğunu belirten öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuduğunu belirten

öğrencilerin, yılda 1 ile 5 kitap okuduğunu ifade eden öğrencilere göre daha sık analitik strateji kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarıları ile strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı ve düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin not ortalamaları yükseldikçe üst bilişsel stratejileri kullanım düzeyleri de artmaktadır.

Genel olarak, öğretmen adaylarının ders metinlerini okurken üst bilişsel okuma stratejilerini “sık sık” kullandıkları ortaya konulmuştur.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik not ortalamaları ile strateji kullanımları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu birçok araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini arttıracak destekleyici bir ders programı hazırlanarak uygulamaya konulabilir.

2. Yazılı metinlerden öğrenmelerin yoğun olarak gerçekleştiği derslerde örtük olarak strateji eğitimi verilerek öğrencilerin strateji kullanımları artırılabilir.

3. Öğrencilerin kendi okuma süreçlerine ilişkin dönütler verilerek okuma ile ilgili farkındalık düzeyleri artırılabilir.

4. Öğrencilerin lise öğrenimi süreçlerinde derslerdeki strateji kullanımı artırılarak, öğrencilerin üniversiteye bu anlamda hazırlanmaları sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma eğitim fakültesinin dört farklı bölümüne öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer bölümleri ve ara sınıfları da kapsayarak yapılabilir.

2. Araştırma sadece normal öğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Benzer bir çalışma ikinci öğretim öğrencilerini de içererek gerçekleştirilebilir.

3. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları bir anket aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla sonuçlar sadece öğrencilerin ifadeleriyle sınırlıdır. Araştırma deneysel modelle desteklenerek, görüşme, sesli düşün gibi bir takım tekniklerle araştırma kapsamındaki öğrenciler doğrudan gözlemlenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma süreçlerinde kullandıkları stratejiler nitel bir çalışma ile irdelenebilir.

4. Bir okuduğunu anlama başarı testi uygulanarak, öğrencilerin strateji kullanım sıklılıkları ile okuma başarı puanları arasındaki ilişkiye bakılabilir.

5. Öğretim elemanlarının ders esnasında kullandıkları okuma stratejileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Acat, M. B. (1998). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. C. C. Blocks, M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction research-based best practices* (77-95). New York: The Guilford Press.
- Baker, W. and Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RECL Journal*, 35, 299-328.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Belet, Ş.D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berkowitz, E. and Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted under achieving middle school students in new york city. *Education and Urban Society*, 37, 37-57.
- Beydoğan, H. Ö., ve Taşdemir, A. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı değişkenler açısından okuma-anlama becerilerinin incelenmesi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında türk edebiyat dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
(<http://yayim.meb.gov.tr>).Erişi tarihi: 23.05.2008, 09:50)
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişötesi öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, İstanbul.

- Collins, M. D. and Cheek, E. H. (1999). *Assessing&guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, (Ö). (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dolly, D.R.E. (2005). *Freshmen students' perception of the reading process and their use of metacognitive reading strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oakland University, Michigan.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 137-154.
- Duke, N. K. and Pearson P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (212-224). USA: International Reading Ass., Inc.
- Eilers, H.L. and Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- El-Kaomy, A.S.A.K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research*. ED490569. (www.eric.ed.gov. Erişim tarihi: 24.01.2008,11:29)
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (Özel Sayı).
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretim stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Fotovatian, S. and Shokrpour, N. (2007). Comparison of the efficacy of reading comprehension strategies on iranian university students' comprehension. *Journal of College Reading and Learning*. 37(2), 47-63.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara Haller, P. E., Child, D. A. and Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 17(9) 5-8.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title I students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Minnesota State University Education Department, Minnesota.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: teaching metacognitive skills to adolescent learners. *New England reading Association Journal*, 42 (1), 33-39.
- Justice, E.M. and Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional age and nontraditional age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-249.
- Kantarıcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent University, Graduate School of Education, Ankara.
- Karakış, Ö. (2007). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan menderes üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 142-145). Ankara: Kök Yayınları.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi.*, Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırcı, M. (2004). Türkçe ve edebiyat dersleri ortamında okuma, anlatsal bilgi ve bilinçlenme denemesi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 16-24.
- Kıroğlu, K. (2002). Anlamli öğrenme stratejilerinin ingilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 6-12.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 55-57.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlam becerisine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Laverpool, A. (2003). *The effectiveness of rereading as a metacognitive strategy for the comprehension of various question types*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gramblin State University, School of Graduate Studies, Louisiana.
- McCabe, P.P., Kraemer,A.L.and others. (2006). The effect of text format upon underachieving first year college students' self efficacy for reading and subsequent reading comprehension. *Journal of College Reading And Learning*,37(1), 19-42.
- McMurray, L. E. (2006). *The impact of metacognitive college reading course on students' comprehension, reading self efficacy and subsequent english course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brigham Young University, Department of Teacher Education.
- Mokhtari, K. and Reichard, C.A. (2002). Assessing students's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.

- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji öğretiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Virginia, The Faculty of the Curry School of Education, Virginia.
- Ocasio, T. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Widener University, Faculty of the School of Human Service Professionals.
- Oxford, L. R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. USA: Heinle&Heinle Publishers.
- Özcan, Z.Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Paris, G.S. and Jacobs, E. J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (205-207). USA: International Reading Ass., Inc.
- Pressley, M. and Block, C.C. (2002). *Comprehension instruction: research based best Practices*. USA: Guilford Press.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 12, 149-157.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2006, Mayıs). *Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki*. III. Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sever S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shelton, E. D. (2006). *A comparison of the awareness of developmental reading students and non-developmental reading students with regards to their use of*

reading strategies while attempting to read academic materials assigned by their instructors in a college setting. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston, Graduate Faculty of the College of Education, Houston.

- Shraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Simpson, M. L. and Nist S. L. (2002). Encouraging active reading at the college level. C. C. Blocks, M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction research-based best practices* (365-378). New York: The Guilford Press.
- Supancic, S. A. (1995). *A descriptive study of the use of reading strategies in illinois vocational classrooms.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Southern Illinois University, Department of Plant, Soil and Agriculture Systems, Illinois.
- Standiford, S. N. (1984). Metacomprehension. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*, ERIC Identifier: ED250670, Urbana.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki.* T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21:4, 283-308.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Williams, A. D. (2006). *Using a previewing strategy to enhance reading comprehension of secondary students.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Tennessee, Knoxville.

- Yalçın, S.K., ve Şengül, M. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. (<http://yayim.meb.gov.tr>. Eriş tarihi: 18.05.2007, 16:24).
- Yıldız, C. (2006). Okuma ve anlama öğretimi. C: Yıldız (Ed.), *Yeni ilköğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* (115-151). Ankara: Pegem A.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6. (<http://ilkogretim-online.org.tr>. Eriş tarihi: 30.03.2007, 10:53)
- York, K.C. (2006). *An exploration of the relationship between metacomprehension strategy awareness and reading comprehension performance with narrative and science texts*. Yaylanmamış Doktora Tezi. University of Southern Misissippi, Misissippi.
- <http://www.iowa.gov/educate/component>, eriş tarihi: 03.04.2007, 23:18.
- <http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>, eriş tarihi: 26.04.2007; 14:59

EK-1: Ölçeği Kullanmak İçin İzni Gösteren Mail

From: "Taraban, Roman" <roman.taraban@ttu.edu>
To: =?iso-8859-1?B?U3VuYSDH9mdtZW4=?= <dem.suna@gmail.com>
Return-Path: roman.taraban@ttu.edu
X-OriginalArrivalTime: 22 Jun 2007 04:14:02.0916 (UTC)
FILETIME=[C4396640:01C7B483]

Suna, you have permission to translate the MRSQ into Turkish and use it, but please be sure to clearly indicate the source of the questionnaire on all documents.

Thanks, Roman Taraban

(Suna, you have permission to translate the MRSQ into Turkish and use it, but please be sure to clearly indicate the source of the questionnaire on all documents.

Thanks, Roman Taraban

(Suna, MRSQ'yu Türkçe'ye çevirebilir ve çalışman için kullanabilirsin, ancak tüm belgelerde ölçeğin kaynağını açıkça belirtmek konusunda lütfen dikkatli ol. Teşekkürler, Roman Taraban)

EK-2: Metacognitive Reading Strategies Questionnaire

Analytic and Pragmatic Strategies.

Component 1 Strategies: Analytic

Evaluate: As I am reading, I evaluate the text to determine whether it contributes to my knowledge/understanding of the subject.

Anticipate: After I have read a text, I anticipate how I will use the knowledge that I have gained from reading the text.

Draw: I try to draw on my knowledge of the topic to help me understand what I am reading.

Back: While I am reading, I reconsider and revise my background knowledge about the topic, based on the text's content.

Revise: While I am reading, I reconsider and revise my prior questions about the topic, based on the text's content.

Consider: After I read a text, I consider other possible interpretations to determine whether I understood the text.

Distinguish: As I am reading, I distinguish between information that I already know and new information.

Infer: When information critical to my understanding of the text is not directly stated, I try to infer that information from the text.

Reading goals: I evaluate whether what I am reading is relevant to my reading goals.

Search: I search out information relevant to my reading goals.

Present later: I anticipate information that will be presented later in the text.

Meaning: While I am reading, I try to determine the meaning of unknown words that seem critical to the meaning of the text.

Current information: As I read along, I check whether I had anticipated the current information.

Strengths: While reading, I exploit my personal strengths in order to better understand the text. If I am a good reader, I focus on the text; if I am good with figures and diagrams, I focus on that information.

Visualize descriptions: While reading, I visualize descriptions in order to better

understand the text.

Hard: I note how hard or easy a text is to read.

Component 2 Strategies: Pragmatic

Notes: I make notes when reading in order to remember the information.

Highlight: While reading, I underline and highlight important information in order to find it more easily later on.

Margin: While reading, I write questions and notes in the margin in order to better understand the text.

Underline: I try to underline when reading in order to remember the information.

Read more: I read material more than once in order to remember the information.

Re-read: When I am having difficulty comprehending a text, I re-read the text.

(Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.)

EK-3: Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

	Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her zaman kullanırım	Sık sık kullanırım	Bazen kullanırım	Nadiren kullanırım	Hiç kullanmam
1	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığıma göre metni değerlendiririm.					
2	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.					
3	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9	Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					
11	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysen şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım					
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
17	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Suna Çöğmen
Doğum Yeri ve Tarihi : Mersin, 1981

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, ÜDS (90)
Fransızca (orta seviyede)

Bilimsel Faaliyetleri

Ermeç, E.G., Kurşunoğlu, A., Demiroğlu, S. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Sorunlarına İlişkin Görüşleri", *Sözlü Bildiri, Çal Sempozyumu*, (1-3 Eylül 2006), Çal Sempozyumu Bildirileri, ss. 704-711.

İş Deneyimi

(2000-2001) Bornova Şirinler Anaokulu (İzmir), İngilizce Öğretmeni
(2003-2006) Atatürk İlköğretim Okulu (Kuyucak-Aydın), Kadrolu İngilizce Öğretmeni
(2006-.....) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD (Denizli), Araştırma Görevlisi

İletişim

sunadem@pau.edu.tr, dem.suna@gmail.com