



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Sara GÜL

Doktora Tezi

Ankara, 2020

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sara GÜL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2020

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu zorlu süreçte destek ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hatice ERGÜL'e çok teşekkür ederim.

Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi programıyla tanışmama vesile olan ve tüm doktora sürecinde desteklerini benden esirgemeyen sayın Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN'a minnettarlığımı bildirmek isterim. Ayrıca kıymetli hocam Doç. Dr. Meltem EKTİ ve değerli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi İsmail Fırat ALTAY ve Dr. Öğr. Üyesi Pelin İRGİN'e teşekkür edrim.

Bu çalışma pek çok kişi ve kurumun destek ve katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde anket uygulamalarını rahatlıkla gerçekleştirebilmemizi sağlayan Hacettepe ve Gazi üniversitelerinin TÖMER idari personeline ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü yetkililerine şükran borçluyum. Anket çalışmaları sırasında destek olan okutman arkadaşlarıma teşekkür ederim. Veri analizlerinin kontrol ve değerlendirilmesinde destek olan Dr. Jafer Pourfeiz ve son olarak manevi destekleri ile güç aldığım sevgili aileme en samimi duygularıyla şükranlarımı sunarım.

ÖZET

GÜL, Sara. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Ankara, 2020.

Bu araştırmanın hedefi, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşlerini incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında “Hacettepe Üniversitesi TÖMER”, “Gazi Üniversitesi TÖMER” ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü’nde, B1 düzeyinde eğitim gören toplam 124 (54 erkek ve 70 kadın) öğrenci örnekleme alınmıştır.

Mokhtari ve Reichard (2002)’ın geliştirdiği ve Öztürk (2012)’ün Türkçe’ye uyarladığı 30 maddelik bir anket olan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”, veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin demografik bilgilerini içermektedir. Toplanan veriler “genel ortalama” ve “frekans” gibi “betimsel istatistik” testleri, “t-testi” ve “tek yönlü varyans analizi” gibi “çıkarımsal istatistik” testleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde “SPSS 21 programı”ndan yararlanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”nden en çok “problem çözme stratejileri”ni kullandıklarını göstermektedir. Çalışmada “problem çözme stratejileri”nde, erkek ve kadın katılımcıların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde ise, erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak kadın öğrencilerin strateji kullanım ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yaşı ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık saptanmıştır. Fakat öğrencilerin eğitim aldığı alan ile “üstbilişsel okuma stratejileri” kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Üstbiliş, Okuma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Üstbilişsel Okuma Stratejileri.

ABSTRACT

GÜL, Sara. *An Investigation of Turkish as a Foreign Language Learners' Perceptions of Metacognitive Reading Strategies*, Ph.D Thesis, Ankara, 2020.

The aim of this study is to investigate “Turkish as a foreign language” learners’ perceptions of metacognitive reading strategies. “Survey method” was used in the current study. The study sample consists of 124 (54 male and 70 female) B1 level students, who learn “Turkish as a foreign language” at “Hacettepe University TÖMER”, “Gazi University TÖMER” and Tehran Yunus Emre Institute in 2016-2017 and 2017-2018 academic years.

A 30-item questionnaire of “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ)” developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted to Turkish by Öztürk (2012) was used as the data collection tool. The first part of the questionnaire contains the demographic information of the students. “Descriptive statistics” such as “means” and “frequencies” were utilized to characterize the data. Besides collected data were analyzed via “inferential statistics” such as “t-test” and “Anova”. The data obtained from these tests was analyzed by using “SPSS 21.0 program”.

The results of the study revealed that students use “metacognitive reading strategies” in “moderate level”. The findings showed that “problem solving strategies” is the most preferred strategy among “metacognitive reading strategies”. In the study findings revealed that there was statistically significant differences with males and females participants in “problem solving strategies”. The result did not show any statistically significant differences with males and females participants in overall “metacognitive reading strategies”. However, it has been realized that female students’ mean scores of strategy use are higher than the male students. Furthermore there was statistically significant differences between age factor and metacognitive strategy use whereas department did not statistically affect the participants’ “metacognitive strategies”.

Key Words

Metacognition, Reading, Teaching Turkish as a Foreign Language, Metacognitive Reading Strategies.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	viii
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
ARAŞTIRMANIN AMACI	8
ALT PROBLEMLER	9
SAYITLAR	9
SINIRLILIKLAR	10
TANIMLAR	10
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	12
1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ	12
1.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	14
1.1.2. Okuma Türleri	17
1.1.3. Okuma Süreçleri	19
1.2. OKUMA BECERİSİNİN EĞİTİMDEKİ YERİ, ÖNEMİ VE BAŞARIDAKİ ETKİSİ.....	21
1.3. OKUMA STRATEJİLERİ	23
1.4. OKUMA STRATEJİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI	27
1.5. ÜSTBİLİŞİN TANIMI.....	28

1.5.1. Üstbilişin Boyutları	31
1.5.2. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Fark	35
1.6. ÜSTBİLİŞİN EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ.....	37
1.7. OKUMA STRATEJİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI	39
1.8. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	44
1.8.1. Yabancı Dil Öğreniminde Stratejilerin Önemi	50
1.9. ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER.....	52
1.9.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri	56
2. BÖLÜM: ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ANALİZ	65
2.1. Analiz Aşamasının uygulama süreci	65
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	65
2.3. Veri Toplama Araçları	69
2.1.1. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	70
2.4. Uygulama Süreci	73
2.5. Verilerin Analizi	73
3. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	75
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA	111
EK 1. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	124
EK 2. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory	126
EK 3. Etik Kurul İzni Muafiyeti Formu.....	127
EK 4. Orijinallik Raporu.....	128
EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	129

KISALTMALAR DİZİNİ

N : Katılımcı sayısı

Ort. : Ortalama

p : Anlamlılık düzeyi

Sd : Serbestlik derecesi

SS : Standart Sapma

T : T değeri

TÖMER : Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

vb. : ve benzeri

X : Aritmetik ortalama

MARSI : Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory

OSÜFE : Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel davranışları	42
Tablo 2:	66
Tablo 3: Demografik değişkenlerin özellikleri	67
Tablo 4:	77
Tablo 5: Genel okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri	80
Tablo 6: Problem çözme stratejilerinin betimsel istatistikleri	81
Tablo 7: Destekleyici Okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri.....	83
Tablo 8: Cinsiyet ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki.....	86
Tablo 9: Yaş ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki.....	87
Tablo 10: Alan ve üstbilişsel okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri	89
Tablo 11: Alan ve üstbilişsel okuma stratejileri.....	91
Tablo 12:	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Flavell'in üstbilgi modeli	32
Şekil 2: Brown'un üstbilgi modeli	33
Şekil 3: Marzano, vd. 1988 üstbilgi modeli	34
Şekil 4: Özsoy, 2007 üstbilgi modeli	35
Şekil 5: Öğrenme stratejilerinin sınıflandırması	47
Şekil 6: Üstbilgi stratejilerinin sınıflandırılması	55
Şekil 7: Veri dağılımı Histogram Grafiği.....	68
Şekil 8: Veri dağılımı normal olasılık grafiği	69
Şekil 9: Üstbilgi strateji kullanım yüzdesi	84

GİRİŞ

Pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin ön şartı olarak bilinen dil, aynı zamanda insanlar için temel irtibat vesilesi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte dili etkili kullanmak ise başarılı olmanın yolu olarak bilinmektedir. Nitelikli bir dil eğitimi ise dilin etkili kullanımını sağlar. Bu yüzden eğitim sürecinin hemen hemen her aşamasında bireylere dil eğitimi verilmektedir. Öte yandan iletişim olanaklarının ilerlemesine bağlı olarak artan uluslararası ilişkiler, yabancı dil öğretim sürecini de tıpkı ana dili öğretimi gibi süratlandırmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretimi eskiye oranla daha da artmıştır. Bu gelişmelerden Türkçe de etkilenmiştir. Günümüzde ise “yabancılara Türkçe öğretimi” gelişmekte olan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dört temel dil becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi yabancı dil öğretiminde esastır. Bunlar “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” becerileridir. Fakat dil öğrenme amacı doğrultusunda, beceri gelişiminin yoğunluk derecesi değişmektedir. Örneğin turizm alanında kullanmak üzere dil öğrenen bireylerde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilirken yabancı dili, kaynak okumak ve bilgi edinmek amacıyla kullanan bireylerde, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmiştir. Yapılan incelemelerde, yabancı dilin daha çok bilgi kaynaklarına inmek ve yabancı dilde yayınları izlemek ve okumak için öğrenildiği ortaya çıkmıştır. Yaşar (1993) yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda diğer becerilere oranla okuma becerisine daha fazla yer verilmesi gerektiğinin anlaşıldığına dikkat çekmiştir (akt. Kuzu, 1999, s. 4).

Genel olarak yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil öğretimdeki akademik başarının sağlanmasında birçok etken ve neden tespit edilmektedir. Bunlardan en önemlisi, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğretilmesi ve geliştirmesidir. Bektaş Bedir (2018)’in de çalışmasında belirttiği gibi okuma tüm derslerdeki akademik başarıyı arttırmada çok etkili bir beceridir.

Okuma, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış olup yapılan her bir tanımda okumanın farklı özellikleri ortaya konulmuştur. Karatay (2010, s. 459) okumayı “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duysal ve zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamıştır. Okuma becerisi ile ilgili farklı

tanımların ortak özellikleri incelendiğinde, anlamının ön plana çıktığı ve anlama için okuma yapıldığı gözlemlenmektedir. Okuma ve anlama iki ayrı etkinlik olarak görülmeler de, birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Bireyler anlamak için okurlar, bu sebeple de okuduklarını anlamak isterler. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri için ise çeşitli stratejiler geliştirmeleri gerektiği bilinmektedir. Strateji hedeflenen öğrenme başarısına ulaşmak için yapılan plan olarak tanımlanmaktadır. Chamot'a (2004, s.14) göre stratejiler bireyin amacını başarıya doğru götüren bilinçli düşünce ve eylemlerdir.

Literatüre göre okuma becerisini geliştirmek ve okuma eyleminde istenilen hedef ve amaçlara ulaşabilmek için okuma stratejileri kullanılmaktadır. Böylece eğitim programlarında çeşitli stratejilere yer verilmiştir. Okuma stratejileri, bireylerin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptıkları işlemleri içermekte olup, bireylerin okuduklarını nasıl kavradıklarını ve kavrayamadıkları takdirde ne yapmaları gerektiği konusunda yol gösterirler. Eğitim programlarındaki yapılandırmacı öğrenme gereği, bilgilerin sorgulanması ve yorumlanması gerektiği bilinmektedir. Kişi "kendi düşüncelerini de kullanarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmalı, yorumlar yaparak onları yapılandırmalıdır". Dolayısıyla öğrencilerin mevcut bilgilerinin farkında olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerine karar verebilmeleri, anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları ise biliş ve üstbiliş gelişimlerine bağlıdır (Duman, 2013, s. 3).

Genel olarak baktığımızda eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden birinin stratejik okuyucular yetiştirme olduğunu görmekteyiz. Okuma ve okuduğunu anlama üzerine araştırmalar yapan Grabe (1995) öğrencilere okuma becerileri öğretilmekten ziyade onların stratejik okumaya yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Stratejik öğrenenler üstbilişsel bilgiye sahip olan bireylerdir. Söz konusu bilgi kişinin kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımlarını içermektedir. Okuduklarını anlamada başarılı olan okuyucular ise söz konusu üstbilişsel bilgiye sahip olan kişilerdir. Zira düşünce süreçlerini denetleme ve bilişsel kaynakların nasıl kullanacağını kontrol etme üstbiliş tarafından sağlanır.

Karatay (2010, s. 460)'a göre okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde öne çıkan iki kavram vardır, bunlar, (1) biliş ve (2) üstbiliş

kavramlarıdır. Araştırmacılara göre üstbilişsel bilgi ve beceriye sahip olan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin farkında olup, öğrenmek için plan yapıp ve problemlerini çözmek için doğru stratejiler kullanmaktadırlar.

Üstbilis, okuma yeterliliğinin anahtar kavramıdır (Auerbach ve Paxton, 1997, s. 240). Diğer bir tanımla üstbilis “okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi”, okuma sonrasında ise “konuyla ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir” (Karatay, 2010, s. 460).

Öztürk’e göre “okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler okuma sırasındaki motivasyon süreci ve bilisin üstbilisi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır.” Öğrencilerin üstbilis ve üstbilişsel farkındalıkları ve kullandıkları okuma stratejileri okuduğunu anlama süresince, oldukça önemlidir (2012, s. 293).

Bununla birlikte yapılan araştırmaların sonucuna göre yenilenen eğitim programlarında öğretmen odaklı öğrenme sürecinden uzaklaşıp öğrenci odaklı öğrenme sürecine geçilmektedir. Dolayısıyla yeni sistemin hedefi doğrultusunda öğrencilere aktif rol verilmektedir. Bu sistemde öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında olup ne öğrendiklerinden çok nasıl öğrendiklerinin, bilgiye nasıl ve hangi yollardan ulaşabileceklerinin ve uygun strateji ve yöntemler kullanmalarının bilincindedirler. Dolayısıyla bu üstbilise sahip olan öğrencilerin eğitim sürecinde başarılı olmaları öngörülmektedir.

PROBLEM DURUMU

Genel olarak okuma ve okuduğunu anlamanın, bireyin öğrenim hayatı ve bilgi edinmesi için çok gerekli beceriler olduğu bilinmektedir. Okuma, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi geliştirmenin en önemli yollarından biridir. Özdemir (2017, s. 9) yaptığı çalışmada okuma becerisinin, bireyin eğitim hayatını yönlendiren önemli becerilerden biri olduğunu ve okuduğunu anlamanın nerdeyse tüm derslerin ön şartlarından birisi olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin, öğrenmeleri okuma yolu ile sağlanmakta olduğu gibi pek çok ölçme ve değerlendirme yöntemi de okuma ve okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Örneğin, günümüzde üniversiteye giriş sınavı gibi öğrencilerin geleceğinde etkili olan sınavlar, okumanın ve okuduğunu anlamanın önemini göstermektedir (Duman, 2013, ss. 1-2).

Ülkemizde yabancı dil öğrenmekte olan öğrencilerin genel olarak okuma ve okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşadığı düşünülmektedir. Duman'a göre (2013, s. 2) ülkemizde okuduğunu anlama becerisine ilişkin sınavların sonucuna bakıldığında, öğrencilerin okuma becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir ki bu da okuma konusundaki araştırmaların artışına sebebiyet vermektedir.

Yapılan birçok araştırmada okuduğunu anlama mevzusunda problemlerle karşılaştığı sebebiyle bilimsel başarısızlığa uğrayan birçok öğrencinin var olduğu gözlemlenmiştir (Güleryüz, 1999, s. 16). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi geçmişten günümüze üzerinde durulması gereken önemli beceri olarak karşımıza çıksa da günümüzde bilgilerin hızla gelişimi nedeni ile üzerinde daha fazla durulup önemli bir konuma getirilmesi gerekmektedir. Toksun'un da çalışmasında belirttiği gibi pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (2015, s. 6). Yılmaz'a göre (2008, s. 132) okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler, tüm derslerde sorun yaşayacaktır ki bu da öğrenciyi olumsuz yönde etkileyecektir.

Daha önce de değindiğimiz gibi yabancı dil öğretimi mevzusıyla ilgili yapılan birçok incelemede, yabancı dil öğretiminde diğer becerilere oranla okuma becerisine daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okuma becerisi yabancı dil gelişimine katkı sağlayan çok önemli bir beceri olarak bilinmektedir. Okuduğunu anlama ise yabancı dilde başarıya ulaşabilmenin anahtarlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Bektaş

Bedir'in de ifade ettiği gibi yabancı dilde okunan bir metni anlamak yabancı dil başarısı için çok önemlidir. Bunun için ön bilgilerden yararlanmak ve uygun okuma stratejilerini kullanmak fayda sağlayacaktır (2018, s. 2).

Kişilerin hayatlarının her alanında yeterlilik kazanmalarının yolunu açman okuma becerisi dil becerileri içerisinde çok mühim bir yere sahip olmaktadır. (Balcı ve Dündar, 2017, s. 263). Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesi yabancı dil öğretiminin de önem arz eden konularından birisi olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yoğun bir biçimde ilerlemeye başlamış görülmektedir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrenciler bir yıl süren hazırlık eğitimleri sonunda ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı sınıflarda bölüm derslerine girip, dersleri takip etmek zorundalar. Dolayısıyla yabancı öğrenciler için diğer becerilerle kıyasla okuma becerisinin gelişimi daha ön plana çıkmaktadır.

Yukarıda da değindiğimiz gibi yabancı bir dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrenciler, ana dilleri Türkçe olan öğrencilerle aynı derslere girip okuduklarını anlayıp, başarıya ulaşmak zorundalar. Dolayısıyla öğrencilerin bu durumları dikkate alınarak eğitim sürecinde merkeze alınmaları gerekmektedir. Öğrencilere aktif rol verilerek kendi öğrenmelerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Yani bilgiye nasıl ve hangi yollardan ulaşabileceklerini öğrenmelerini ve uygun stratejiler kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin başarılı bir öğrenim süreci geçirmeleri için kendi öğrenmelerinin planlama, kontrol ve denetiminde sorumluluk almaları gerekmektedir. Bu durum stratejilerin önemini daha da belirginleştirmektedir.

Duman (2013)'a göre okuduğunu anlamayı geliştirmede, okuma stratejileri önemli rol oynamaktadır. Temizkan'a göre (2007, s. 6) okuma stratejilerinin amacı en kısa sürede, en yüksek düzeyde anlamayı sağlamak olup, anlama başarısızlıkları durumunda ise okuyucunun sorununu çözmesi için ona yardımcı olmaktır. Temizkan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli strateji geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim programında stratejilere yer verilmesi söz konusu olmaktadır. Çalışmaların bir çoğuna göre stratejik öğrenciler, üstbilişsel bilgiler sahip olmakta ve bu nitelikte olan öğrenciler okudukları metinleri anlama konusunda diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı ve bilinçlidirler.

Özdemir'e göre (2017, s. 9) okuma, öğrencilerin aktif bir şekilde anlamı yapılan dırmalarını gerekli kılan bir süreç olarak bilinmektedir. Bu süreçte öğrencilerin anlamayı sağlayacak ve süreci kontrol etmelerine yardımcı olacak bilişsel ve üstbilişsel becerilere ihtiyaçları vardır. Bu becerilerin sağlanması ise, bilinçli eğitim faaliyetleri ile mümkündür. Fakat bu konuda programların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin öğretilmesi ve öğrencilerin bu stratejileri kullanım süreçlerinin kontrol edebilmelerini sağlanması oldukça önemlidir. Toksun'a göre etkili bir öğrenme sürecinde, öğrenciler kendi öğrenmelerini ve okuma anlama becerilerini kontrol edebilmeleri için gerekli üstbilişsel becerilerini geliştiren yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar (2015, s. 4).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dilin dört esas beceri yani konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğu bilinen bir husustur. (Demirel, 2011, s. 29). Bu becerilerden okuma becerisi bireyin okuduğunu anlaması ve eski bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirebilmesini sağladığı için önem arz etmektedir. Ayrıca okuma becerisinin genel olarak yabancı dil öğrenenlerin dil gelişimi için katkı sağlayan çok önemli bir beceri olduğu ve yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşabilmenin anahtarlarından birinin okuduğunu anlama olduğu söylenebilir (Bektaş Bedir, 2018, s. 1). Sadeghi ve Taghavi (2014) de çalışmalarında okuduğunu anlamanın öğrencilerin başarıları için çok önemli olduğunu belirtmişler. Coşkun (2011, s. 1) ise çalışmasında kişilerin okuma ve dinleme becerilerinin kazanmış olmalarının öneminden ve bunun sebebinin de bilgiye ulaşma yollarının anlama temelini üzerine kurulu olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca O, her şeyden önce söz konusu becerilerden okuduğunu anlamanın, manidar bir öğrenmenin sağlanması için gerekliliğini vurgulamıştır.

Okuma, araştırmacılar tarafından öğrencilerin aktif olarak anlamı yapılandırmasını gerekli kılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin, süreci kontrol etmesine yardımcı olacağı ve anlamayı sağlayacağı, stratejilere ihtiyacı olduğu ve bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan yenilenen ve yapılandırmacı anlayış üzerine kurulan eğitim programları ile “öğrenmeyi öğrenme” kavramı tartışılmaya başlandığından, bilinçli ve nasıl

öğreneceklerini bilen öğrenciler yetiştirilmesi vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda üstbilis konusu, eğitim ve öğretimde önem kazanmıştır. Üstbilis kavramını ilk defa kullanan Flavell (1979, s. 906) “üstbilisi, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak” tanımlamaktadır.

Özsoy (2008) ’un da belirttiği gibi eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabalarında, üstbilis önemli bir faktör olarak öne çıkarmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların hızla ilerlemeye başlaması ise, üstbilisin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Senemoğlu (2010) üstbilisel becerilerin, öğrenmeyi daha kolay hale getirdiğini, bu doğrultuda öğretimi üstbilisel becerileri kazandırmaya yönelik düzenlemek gerektiğini vurgulamıştır.

Üstbilis ile ilgili yapılan çalışmaların sonucu gözlemlendiğinde, bireylerin üstbilisel becerilerini geliştirmek için öğretim süreçlerinden geçtiklerinde, başarı düzeyleri olumlu bir biçimde artmaktadır. Örneğin Young ve Fry (2008) üstbilisel becerilerini geliştiren öğrencilerin, akademik olarak üstün olduklarını vurgulamışlar. Böylece öğrencilerin üstbilisel bilgi ve becerilerine ilişkin araştırmaları önem kazanmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil öğreniminde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yeri ve önemine bakıldığında ve kaynaklar incelendiğinde, dikkat çeken bir kavrama ulaşılmaktadır. Bu kavram “üstbilis” kavramıdır ve yabancı dil öğreniminde epey mühim bir yere sahiptir. Bu yüzden üstbilisel okuma stratejilerine ilişkin incelemeler önem arz etmektedir.

Öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenirken okuma stratejilerini ne şekilde ve ne düzeyde kullandıkları hususunda yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Özellikle Türkçenin yabancı bir dil olarak öğreniminde “üstbilisel okuma stratejileri”nin değerlendirildiği araştırma olması itibariyle, çalışmamızın bu alanda ilklerden olacağı ve önemli bir konuya dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Başta İngilizce olmak üzere “üstbilisel okuma stratejileri” kullanımları konusunda pek çok çalışma mevcut iken Türkçe’yi esas alan kapsamlı çalışmaların yeterli olmaması, bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu bakımdan çalışmamız önemli veriler içermektedir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde, okuma stratejileri üzerine yazılmış tez ve makalelerin oldukça az sayıda olduğu bilinmektedir.

Bu açılardan çalışmamızın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları başta Türkiye’deki TÖMER’ler olmak üzere, Yunus Emre Enstitüleri, resmi ve özel kurslarda Türkçe öğrenenlere yönelik veriler içermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, yabancı dil öğretmenler ile araştırmacı ve eğitimcilerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kitlelerin strateji tercihlerine yönelik, metot ve teknikler geliştirebilmelerini sağlayarak alana katkıda bulunması açısından önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Dil öğretiminde okuma becerisinin, öğrencilerin dil gelişimine ve başarılarına katkı sağlayan önemli bir beceri olduğuna ve bu becerinin geliştirmesi için çeşitli stratejiler kullanılması gerektiğine ve bu stratejilerin öğrencileri başarıya götüren bilinçli düşünce ve eylemler olduğuna değinmiştik.

Strateji kullanan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin farkındadırlar yani üstbilişsel bilgiye sahiptirler. Sheorey ve Mokhtari (2001) çalışmalarında belirttikleri gibi birçok araştırmacının da ortak görüşüne göre bilinçli okumanın en önemli yönlerinden birinin, okuma ve anlama sürecinin stratejik olarak farkında olup süreci denetlemektir. Bu farkındalığa, literatürde “üstbiliş” denilir. Üstbilişin okurun okuma süreçleri hakkındaki biliş bilgisi ve okuduğunu anlamayı sağlayabilmek için kullanılan öz denetleme olduğu söylenmektedir. Birçok araştırmacı, örneğin Auerbach and Paxton (1997) and Carrell vd. (1989), üstbilişsel farkındalığı, stratejik okumanın önemli bir parçası olarak ele almıştır (akt. Sheorey ve Mokhtari, 2001).

Genel olarak baktığımızda, bir yabancı dili öğrenme, öğreticiler tarafından yapılan bilgi aktarımından ziyade öğrencinin kendi zihinsel dünyasında anlam yüklemesiyle gerçekleşen bir faaliyet olarak bilinmektedir. Öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiklerini, hangi stratejileri kullandıklarını bilmeden etkin ve başarılı bir öğrenme beklenemez. Yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenim gören öğrencilerin bir yıllık dil hazırlık programı içerisinde istenen düzeyde verim almaları için, nasıl daha iyi okuyup, anlayıp ve öğrendiklerine dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu noktada, stratejiler planlanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızda “yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu hedefe yönelik alttaki sorulara yanıt aranmaktadır.

ALT PROBLEMLER

1. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşleri nedir?
2. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”nden
 - “genel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşleri nelerdir?
 - “problem çözme stratejileri”ne ilişkin görüşleri nelerdir?
 - “destekleyici okuma stratejileri”ne ilişkin görüşleri nelerdir?
3. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in cinsiyet ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?
4. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in yaş ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?
5. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in eğitim gördükleri alan ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?

SAYITLAR

- Bu araştırmada öğrencilerin veri toplama araçlarındaki soruları doğru algılayıp dikkatli bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.
- Bu çalışma kullanılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”nde belirlenen problem çözme, genel okuma ve destekleyici stratejileri ile sınırlıdır.
- Çalışmada uygulanan araştırma yöntemi ve kullanılan ölçeğin söz konusu araştırmanın hedefine ve problemini çözmeye elverişli olduğu düşünülmektedir.

- Seçilen örneklemin alanı temsil ettiği varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

- Araştırma 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER merkezinde ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü'nde öğrenim gören toplam 124 yabancı öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma dört temel dil becerilerinden sadece okuma becerisi ile sınırlıdır.
- Araştırma sadece Mokhtari ve Richard (2002) tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla sınırlıdır.
- Araştırma sadece “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”le sınırlıdır.
- Araştırma sadece B1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırmaya anket doldurarak katılmak isteyen ve istenilen bilgileri eksiksiz tamamlayan öğrencilerin sayısı kısıtlıdır.

TANIMLAR

- **Okuma:** “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2010. akt. Bozkurt, 2013, s. 6).
- **Okuma Stratejileri:** Okuma sürecini daha etkin kılmak için kullanılan stratejilerdir (Reid, 2007, s. 150).
- **Üstbiliş:** Üstbiliş, “bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesi, izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesidir” (Flavell, 1979).
- **Üstbilişsel Stratejiler:** Üstbilişsel stratejiler, süreci yönetmek adına öğrenme sürecinde kullandığımız stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını, öğrenme süreçleri hakkında düşüncelerini ve bu süreci izleme ve değerlendirmelerini sağlamaktadır (Oxford, 2003, s. 12).

- **Öğrenme Stratejileri:** “Öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay, daha eğlenceli, daha öz yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir hale getirmek için öğrenenin kullandığı özel uygulamalar”dır (Oxford, 1990, s. 8. akt. Köse, 2016, s. 7).

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde (1) okuma, (2) üstbiliş ve (3) üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili alan yazın incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla okuduğunu anlama ve yabancı dil öğretiminde stratejilerin önemi gibi alt başlıklar detaylı olarak ele alınmıştır.

1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİ

Dil, temel iletişim vasıtası olmanın yanı sıra birçok eğitim sürecinin de ilk şartı olarak bilinmektedir. Bu yüzden eğitim sürecinde kişilere dil eğitimi verilerek, onların dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle bireylerde anlama ve anlatma gibi pek çok beceri geliştirilmektedir. Karatay (2009, s. 59) bireylerin, günlük hayatta iletişim kurarken esas dil becerileri kullandıklarını ve bu becerilerinin anlama ve anlatma olduklarını vurgulamıştır. Söz konusu beceriler işlevleri açısından iletişim sürecinde ikiye ayrılırlar. dinleme ve okuma “alıcı beceriler” olduklarından dolayı anlama dil becerisi altına alınırken, yazma ve konuşma “verici beceriler” olduklarından ötürü anlatma dil becerisi kategorisinde ele alınırlar.

Okuma, öğrenme ve akademik başarının en önemli öğelerinden biridir. Bu beceri bireylerin bilgiye ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Karatay (2011)’a göre bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi sürekli geliştirmenin en önemli yollarından biri okumaktır. Temizkan (2007)’in da değindiği gibi okuma, insan var olduğundan beri bilgiye ulaşmanın en önemli araçlarından biridir. Temizkan (2007)’a göre devamlı değişmekte olan dünyamızda değişime uğramayan iki temel öge var, onlardan ilki bilgilerin görsel ve yazılı bir biçimde sunulma zorunluluğu, diğeri ise bilgilerin okunma, anlaşılma ve değerlendirilmesidir (akt. Bulut, 2016, s. 630).

Balcı (2013) çalışmasında dört esas dil becerisi içerisinde okumanın, bir temel bilgi edinme aracı olduğu yönüyle kişilere yaşamları süresince devam edecek bir öğrenme sürecini temin ettiğine ve eğitim sürecinin neredeyse tamamında bilgiye ulaşmanın

okuma sayesinde olduğuna değinmektedir. Ayrıca okuma becerisinin kişinin çeşitli kaynakları elde ederek yepyeni deneyim ve bilgilere ulaşmasını sağlayan bir beceri olarak bilinmektedir. Dolayısıyla söz konusu becerinin araştırma, öğrenme, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin elde edilmesine faydalı olacağı ve böylelikle öğrenmenin önemli kaynaklarından birinin olduğu söylenmektedir (MEB, 2006, s. 6. akt. Balcı, 2013, s. 2).

Araştırmacılara göre okuma, her dönem üzerinde durulan önemli bir beceridir. Dolayısıyla farklı zamanlarda, çeşitli bakış açılarıyla, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Geçmişte okuma, yazıdan basit bir mesaj çıkarma ve kod çözme süreci olarak düşünülürdü. Ancak daha sonra “okumanın fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin bir arada çalıştığı daha karmaşık bir süreç olduğu” bildirilmiştir (Özdemir, 2017, s. 14).

Buna benzer bir şekilde Turbill (2002, s. 3)’ de yapılan tanımların okumaya bakış açısının değişimi ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Turbill geçmişi dört paradigmaya bölerek, bu durumu açıklamıştır. Birinci aşamada 1950-1970’ li yıllarda okumanın kod çözme olarak tanımlandığını görmekteyiz. İkinci aşama ise 1970’lerin ortasından 1980’lere kadar okumada anlam kurmanın yılları olarak belirlenmiştir. Bu aşamada okumanın sadece kod çözmeden ibaret olmadığına belki metinden anlam çıkarma olduğuna değinilmiştir. Üçüncü dönemde ise, 1980’lerden 1990’lara okuma ile yazma bağlantısına dikkat edilmiştir. 1990-2000 yılları arası sosyal amaç için okuma söz konusu olmuştur. Günümüzde Turbill (2002, s. 11)’e göre büyük bir ihtimalle beşinci döneme geçmekteyiz. Turbill çalışmasında 2000’li yıllardan sonra çoklu okuryazarlığın yılları olduğuna değinmiştir.

Ayrıca Bamberger (1990) ’e göre de en başta gerçekleştirilen incelemelerde, okuma sıradan bir mesaj almak yöntemi olarak tanımlanmıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda bu beceri dil yapısını anlayarak düşüncenin gelişmesine ve öğrenmeye katkı sağlayan, aynı zamanda da zihin faaliyetini de kapsayan bir olgu olarak belirlenmiştir. Bu görüşleri göz önünde bulundurarak söyleyebiliriz ki okuma, yalnızca simgelere anlam yükleme süreci olarak görülmemektedir. Belki okuma öğrenme metodlarından biri gibi benimsenmektedir (akt. Balcı, 2013, s. 2).

Daha önce de bahsettiğimiz gibi literatürde okumayla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. “Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla

algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini” gerekli kılan karışık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2009, s. 59). Benzer bir şekilde Yıldız (2006)’ın tanımlamasına göre okuma becerisi sözcüklerin duyu organları vasıtasıyla algılanarak anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayalı olan zihinsel faaliyettir (akt. Bulut, 2016, s. 629). Balcı (2013)’ya göre ise söz konusu beceri simge ve işaretlerin göz yoluyla algılanması ve beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasından ibarettir. Ayrıca okuma yazılı dilin manidar bir biçimde yorumlanması olarak Harris ve Sipay (1990, s. 10) tarafından tanımlanmıştır. Karatay (2007, s. 9)’a göre okuma, “yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümenin ötesinde, metnin içindeki duyuş, düşünce ve iletileri kavramaktır”.

Özdemir (1993, s. 13) okumayı, “basılı sözcükleri duyuş organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Okuma Güneş (2007) tarafından bireylerin iletişim, dil, anlama, öğrenme ve sosyal ve zihinsel becerilerinin geliştirme ve ilerletmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akyol (2013, s. 1), okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır. Okumaya yapılan bu tanımın benzeri olarak Sever (2004, s. 12) okumayı “bilissel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma” etkinliği olarak tanımlamaktadır. Demir (2009, s. 720)’e göre “okuma, işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır”.

Değindiğimiz tanımları göz önünde bulundurarak okumanın, zihinsel faaliyetler süreci olarak bireyin akademik, sosyal ve kişisel gelişimine birçok katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

1.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Literatüre göre bireylerin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmek dil eğitiminin esas amacıdır. Bu beceriler, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir. Ayrıca okuma becerisi ile ilgili farklı tanımların ortak özellikleri

incelendiğinde, anlamının ön plana çıktığı ve anlama için okuma yapıldığı gözlemlenmektedir.

Arıcı (2008)'nın da belirttiği gibi okuma ve anlama birbirinden farklı etkinlikler olarak görüneler de, birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlı olmaktadırlar. Bireyler anlamak için okurlar, bu sebeple okuduklarını da anlamak isterler (Duman, 2013, s. 31).

Karatay (2009, s. 59)'a göre okuduğunu anlama, sadece bir metni bilinen yazı karakterlerini çözenin ve anlamını bulmanın ötesinde metinde verilmek istenen “bilgi, düşünce, duygu ve iletileri kavrama, metnin iç ve dış dokusunu oluşturan öğeleri algılama, tanıma, seçme, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme çabasıdır”. Snow (2002, s. 11) okuduğunu anlamayı, bireyin yazılı dil ile etkileşimi sonucunda anlam çıkarma ve yapılandırma süreci olarak tanımlamıştır. Durkin (1993) ise okuduğunu anlamayı, okuyucunun metin ile etkileşime girerek anlamı oluşturduğu yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Özdemir, 2017, s. 16).

Çifçi (2010) yaptığı çalışmada okuma becerisi hakkında iki temel hedeften söz edilebileceğine değinmiştir: okuduğunu anlayabilme ve okuma alışkanlığı edinebilme. Çifçi'ye göre okuduklarını anlayabilen bireyler okuma faaliyetlerinden haz alıp, yeni okumalara yönelik motivasyon sahibi olurlar. Bu yüzden okuduğunu anlamlandırabilme çok önemlidir (akt. Bulut, 2016, s. 630).

Durkin (1993)' e göre okumayla ilişkin tanımlar incelendiğinde şu husus görülür: okuma eyleminin daima anlamayla sonuçlanması gerekmektedir. Zira okuma eyleminde önemli olan husus okuduğunu anlamaktır. Temizkan (2008) ise çalışmasında bireylerin, bilgiyi anlaması ve yorumlaması, yani bilgiyi kullanabilmesi için her şeyden önce kişilerin okuduğunu anlayabilmesi gerektiğini söylemektedir (akt. Özdemir, 2017, s. 2). Temizkan'ın bahsettiğimiz görüşünü doğrular nitelikte, Balcı (2013) da çalışmasında bilgiyi kullanmak için iyi bir anlama becerisine sahip olma gerektiğini vurgulamıştır.

Çeşitli görüşleri dikkate alarak, okumanın ana amacının “okuduğunu anlama” olduğunu söyleyebiliriz. Güngör (2009, s. 18)'e göre okuduğunu anlamak ve kavramak, okuma eylemlerinin esas amacıdır. Gagen (2007) ise çalışmasında okuduğunu anlamayı, metinden anlam çıkarma olarak tanımlamıştır. Alimoradi, vd. (2013, s. 650) çalışmalarında okuduğunu anlamının, okuyucuyla okuma parçası arasında geçen aktif

bir süreç olduğunu ve Lenz in' okuduğunu anlamayı, metinden anlam çıkarma süreci olarak tanımladığını belirtmektedir.

Benzer bir görüş daha okuma becerisinin temel amacının, okuduğunu anlama olduğu, Demirel (2011, s. 110) tarafından öne sürülmüştür. Tierney (2005, s. 51)'in de dediğine göre okumayı öğrenme, sadece kelimeleri anlamk değil, ayrıca metinden anlam çıkarmanın öğrenilmesidir.

Genellikle metinler ve okurlar arasında gerçekleşen etkileşime dayanan anlam kurma sürecini okuduğunu anlama olarak da tanımlayabiliriz (Karatay, 2009, s. 60). Okuma sadece yazılı bir metinden pasif bir anlam çıkarma süreç değil, belki okur ile metin arasında, okurun kendi dil becerilerini ve bilgilerini kullanarak gerçekleşen aktif ve interaktif tahminde bulunma ve anlam çıkarma sürecidir (McLeod & McLaughlin, 1986, s. 114). Ayrıca Sarıçoban ve Behju (2017, s. 160) okumanın sadece doğrudan anlam çıkarma süreci olmadığını, belki ima edilen anlamı kavrama süreci olduğunu vurgulamıştır.

Bektaş Bedir (2018, s. 16)' in çalışmasında belirttiği gibi okuduğunu anlama, anlaşılması kolay bir kavram olmasına rağmen birçok bilişsel süreci içeren karışık bir yapıya sahiptir. Okuduğunu anlama, iyi okuyucuların okuma parçasının farkına vardıkları, bilinçli ve planlı adımlar attıkları aşamalardan oluşur. Alimoradi vd. (2013, s. 650)'ne göre okuduğunu anlama ileri seviyede karmaşık bir beceri olup, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çok önemlidir.

Yılmaz (2008, s. 132) okuduğunu anlama becerisinin bireylerin hayatı boyunca tüm öğrenmelerini etkilediğini vurgulamaktadır. Söz konusu etkinin okuduğunu anlama yeteneği ileri düzeyde olan öğrencilerin derslerine pozitif bir şekilde yansıdığı halde, okuduğunu anlama yeteneği ilerlemeyen öğrencilerin derslerine olumsuzcasına yansıdığı görülmektedir.

Bloom (1995, s. 48) çalışmasında, eğitim sürecinde kullanılan eğitim araç gereçlerinin geniş çapta dil temelli kaynaklar olduğundan dolayı, okuduğunu anlamanın ön plana çıktığını vurgulamıştır. Bloom'a göre bütün derslerde okumanın gerekli olduğu dikkate alınırsa, okuma yeteneği zayıf olan ve okuduklarını anlamakta zorluk yaşayan öğrencilerin derslerde başarı elde etmeleri söz konusu olamaz. Aynı şekilde Öztürk (2008) de çalışmasında okulda öğretilen derslerin bir çoğunun okumayı gerektirdiği

için, okuma yeteneği zayıf olan ve okuduklarını anlamakta zorluk yaşayan öğrencilerin başarı elde etmelerinin çok zor olduğuna değinmiştir (akt. Duman, 2013, s. 34).

Coşkun (2011) çalışmasında bu durumu destekler nitelikte bir konuya değinmiştir. Ona göre okuduğunu doğru bir şekilde ve tam olarak anlayan ve duygu, düşünce, izlenimlerini, anlaşılabilir ve net bir şekilde anlatabilen öğrencilerin neredeyse tüm derslerinde başarı elde etme şansları yüksektir. Coşkun (2011, s. 21)'a göre iyi bir şekilde geliştirilmiş olan okuduğunu anlama yeteneği öğrencilerin eğitim hayatlarında derslerinde gösterecekleri bilimsel başarılarının kaynağı olarak bilinmektedir.

Sonuç olarak dil öğretiminin, önemli öğelerinden birinin okuma becerisi olduğu, okuma becerisinin de temel amacının okuduğunu anlama ve kavrama olduğunu ve okuduğunu anlama becerisinin sadece terimler, şekiller ve kavramları düzgün bir şekilde anlamaktan ziyade, bir süreç olduğunu ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini söyleyebiliriz.

1.1.2. Okuma Türleri

Literatüre baktığımızda okumanın yabancı dil öğretiminde en önemli beceri olduğunu görmekteyiz. Bazı araştırmacılar okumayı sadece pasif ya da aktif veya etkileşimli basit bir süreç olarak tanımlarken (Wallace, 2001. akt. Soy, 2016, s. 7), diğerleri okumayı karışık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Barnett (1989, s. 18)'e göre yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin doğru öğretilmesi için öğretmenlerin okuma sürecinin nasıl etkili bir şekilde gerçekleştiğini, tam olarak bilmeleri gerekir. Bu yüzden okuma sürecinin ve okuma türlerinin incelenmesinin yararlı olabileceğini söyleyebiliriz.

Polat (1990, s. 81)'a göre okuma türü ile anlatılmak istenen, “ bir metnin nasıl okunacağıdır” ve bir metnin nasıl okunacağını belirten öğeler; (1) metnin türü ve (2) kişinin okumadaki amacıdır.

Genel olarak baktığımızda farklı yazıların, çeşitli amaçlarla, farklı şekillerde okunduğunu söyleyebiliriz. Polat (1990)'ın da çalışmasında belirttiği gibi bir gazete ile bir roman veya bilimsel bir yayın aynı şekilde okunamaz. Okur güncel bir olay ile ilgili gazete metnini bilgi almak amacıyla, göz gezdirerek okuyabilir fakat bilimsel bir eserde

ayrıntıyı anlamaya yönelik bir okuma türü kullanılmalıdır. Bu yüzden de okur, metinden edineceği bilgiye göre okuma türü ya da türleri belirlemelidir.

Genel olarak incelediğimizde, birçok araştırmacı tarafından okuma türlerine yönelik değişik sınıflandırmalar ve farklı adlandırmaların yapıldığını görmekteyiz. Örneğin, Kast (1980) çalışmasında okuma türleri ile ilgili, yaklaşık 200 kavramın olduğundan ve bu kavramların eşanlamlı olarak kullanıldığından söz etmektedir (akt. Kuzu, 1999, s. 47). Ancak farklı okuma türlerini göz önünde bulundurduğumuzda, aslında okuma türlerinin birbirinden farklı olmadığını, aksine temelde pek çok ortak noktaya sahip olduğunu görmekteyiz.

Kuzu (1999, s. 49)'ya göre okuma türleri dört ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar (1) tümsel, (2) izleksel, (3) arayıcı ve (4) yönlendirici okuma türleridir. Kısaca, bu okuma türlerini tanımlayacak olursak, tümsel okumada, okurun metni en ince detayına kadar anlama çabasında olduğunu, izleksel okumada ise okurun metnin sadece önemli ve gerekli yerlerini anlamaya çalıştığını görüyoruz. Arayıcı okuma türünde, belli bir bilgi gereksiniminin giderilmesi ve yönlendirici okumada ise okurun metnin kendisini ilgilendirip, ilgilendirmediğini belirleme amacını taşıdığını görebiliriz (akt. Kuzu, 1999, ss. 49-51).

Demirel (1993) ise, okuma çeşitlerinin, “yoğun (intensive) ve yaygın (extensive) olabildiği gibi, sesli ve sessiz” olabileceğine işaret etmiştir. Demirel (1993, s. 120)'e göre “yoğun okuma”, öğretmenlerin denetiminde sessiz ya da sesli biçimde yürütülen sınıf içinde yapılan etkinliğe denilmektedir. “Yaygın okuma” ise öğretmenlerin denetiminde genellikle hızlı ve sessiz okumalara yönelik ders dışında yapılan etkinliğe denilmektedir.

Genel olarak baktığımızda, Demirel'in okuma türlerini ikiye bölmekten yana olduğunu söyleyebiliriz. Bu okuma türleri, yoğun yani sesli okuma ve yaygın yani sessiz ve hızlı okumadır. Buna benzer bir şekilde Ekmekçi (1988) okuma türlerini sesli ve sessiz olarak ikiye ayırmaktadır. (akt. Kuzu, 1999, s. 46). Güngör (2009, ss. 19-20)' de aynı şekilde okuma türlerini sessiz ve sesli olarak ikiye bölmektedir.

Toksun (2015, ss. 18-26) ise çalışmasında, okuma çeşitlerini 19 başlık altında toplamıştır. Buna benzer bir şekilde, Duman (2013, ss. 35-42) çalışmasında okuma türlerinden okuma teknikleri ve yöntemleri olarak söz etmektedir. Duman' a göre 14

okuma tekniği vardır. Bu teknikler Toksun'un çalışmasına ait listedeki ilk 14 başlıkla aynıdır.

1. sesli okuma
2. sessiz okuma
3. göz atarak okuma
4. gözden geçirerek okuma
5. özetleyerek okuma
6. not alarak okuma
7. işaretleyerek okuma
8. tahmin ederek okuma
9. soru sorarak okuma
10. söz korusu
11. okuma tiyatrosu
12. ezberleme
13. metinlerle ilişkilendirme
14. tartışarak okuma
15. eleştirel okuma
16. görsel okuma
17. tarayarak okuma
18. yoğun okuma
19. hızlı okuma

Önceden de belirttiğimiz gibi okuma türünü belirmede, okuma amacı çok önemlidir. Bir metin okuma amacına göre birden fazla okuma türleriyle okunabilir. Bu yüzden okuma türleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaz.

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin gelişiminde amaca ve metin türüne göre okuma türlerinin öğretilmesi amaçlanmalıdır (Paleit, 1984. akt. Kuzu, 1999, s. 52).

1.1.3. Okuma Süreçleri

Okuma ile ilgili bazı kaynaklara baktığımızda, okuma türlerinden okuma süreçleri olarak bahsedildiğini görmekteyiz. Ayrıca birçok araştırmacının okuma süreçleini üç alt başlık şeklinde incelediğini söyleyebiliriz. Bu başlıklar bütünleştirici (bottom-up),

çözümleyici (top-down) ve etkileşimsel (interactive) okuma süreçleridir (Anderson, 1999, s. 2; Kızılay, 2011, s. 6; Topuzkanamış, 2009, ss. 12-18; Karabay, 2012, s. 36).

Soy (2016, ss. 8-10) ise çalışmasında okuma süreci ve okuma türleri başlığı altında, okuma türlerini üç alt başlık şeklinde incelemiştir. Birinci okuma türünden bütünleştirici ve çözümleyici, ikinci okuma türünden ise, yoğun ve üçüncü okuma türünden, yaygın okuma olarak bahsetmiştir.

Nunan (1998, s. 254) okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu ve bu süreçte okurun sürekli bütünleştirici ve çözümleyici süreçler arasında gidip geldiğini tartışmıştır. Ayrıca Sarıçoban (2002, s. 3) çalışmasında şema teorisine göre bir metni anlama, okurun eski bilgileri ile metin arasında geçen etkileşimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Sarıçoban'a göre bu süreci, bütünleştirici ve çözümleyici olarak ikiye ayırabiliriz.

Karabay (2012, s. 36)' a göre son elli yıl boyunca okuma süreçleri ve okuma modelleri gelişim aşamaları incelendiğinde, 1960'lı yıllar boyunca okumanın çözümlemeye dayalı, pasif bir süreç olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu süreç, harflerden seslere, sözcüklere, tümcelere ve sonunda anlamaya giden okuma öğretimi yaklaşımlarını yansıtır. Ayrıca birçok araştırmacı bu tür okuma sürecini, bütünleştirici süreç olarak adlandırmaktadır.

Ancak bütünleştirici sürecin tersine çözümleyici süreç, anlam çıkarma üzerine yoğunlaşmaktadır. Goodman(1967, s. 127)' in ileri sürdüğü görüş okumanın, düşünce ve dil arasında etkileşimi içeren, psikolinguistik bir tahmin oyunu olduğu ve okuyucunun aktif olarak tahminlerde bulunduğunu vurgulamaktadır. Goodman'e göre çözümleyici okuma sürecinde, okuma eylemini okurun tahminleri yönlendirmektedir. Okur metni anlayabilmek için varsayımlar öne sürmekte olup, metin verileri ile varsayımları onaylayıp ya da reddetmektedir. Fakat metne böyle yaklaşmakta olan okur, metnin içindeki öğeleri dikkate almadığından, metin içinde bulunmayan anlamlara da ulaşabileceği için Goodman'in öne sürdüğü çözümleyici okuma süreci eleştirilmektedir.

Ur (1996, s. 141) okuma sürecinin en iyi tanımının, yazılı metinden anlam çıkarma olduğunu ve bu anlam kurmanın bütünleştirici (metindeki kelimelerin ve cümlelerin kodunu çözüp, anlamak) ve çözümleyici (eski bilgiler ve beklentilerimiz doğrultusunda metinden anlam çıkarma) süreçlerin birleşiminden ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Ur'a göre okuma sürecinde kafamızda oluşturduğumuz şemayı uygulamadan, bir metni başarılı bir şekilde okumak çok zor ve neredeyse imkansızdır. Bu yüzden okurların okuma sürecinde bütünleştirici ve çözümleyici stratejilerini birleştirmeleri teşvik edilmelidir. Bu demek oluyor ki pratikte, okumadan önce beklentilerimizi belirliyip, metnin konusunu tartışmalıyız.

1.2. OKUMA BECERİSİNİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ VE BAŞARIDAKİ ETKİSİ

Bulduğumuz bilgi ve teknoloji çağında hızlı değişimlerin meydana gelmesi, diğer konulara benzer bir şekilde eğitim sistemini de etkilemiş bulunmaktadır. Yenilenen eğitim sistemi içerisinde yapılandırıcı öğrenme kuramını temel alan öğretim programlarında bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Karadüz (2010, s. 1571)'e göre düşünme ve öğrenmenin vasıtası olan dilin incelenmesinin önemi, keza dil becerileri konusunda yapılan araştırmaların ehemmiyeti, düşünme becerilerinin temel bulunduğu yeni sistem tarafından öne çıkmaktadır.

Dil becerileri incelendiğinde, okumanın farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmada önemli bir yer aldığını görülmektedir (Mutalip, vd. 2011, s. 20). Coşkun (2011, s. 1)'a göre bilgiyi elde etme yollarının anlama esası üzerine kurulduğu için, bireylerin okuma ve dinleme yeteneklerini kazanmaları önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı programlarda da okuma becerisinin önemi vurgulanmaktadır. MEB'in programlarına göre, öğrencilerin çeşitli kaynakları elde ederek yeni bilgiler, durumlar ve deneyimler ile karşılaşmaları okuma becerisi sayesinde sağlanmış olmaktadır. Bu yüzden de okuma becerisi, eleştirel düşünme, tartışma, yorumlama, araştırma ve öğrenmeyi sağlamakta olan bir süreci de içermektedir (MEB, 2006, s. 6).

Karatay (2011)' a göre okumak, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi sürekli geliştirmenin en önemli yollarından biridir. Güngör ve Açıkgöz (2005, s. 356) ise çalışmalarında okumanın bilgi alma yollarının en önemlilerinden birisi olduğuna değinmişler ve bilgi üretimine giden yolun en önemli basamaklardan birinin okuma olduğunu vurgulamışlar.

Ayrıca Öztürk (2017, s. 1)'de çalışmasında okumanın geçmişten bugüne, üzerinde durulan önemli bir beceri olsa da günümüzde bilgidaki hızlı ve sürekli gelişim nedeniyle daha önemli bir konuma geldiğini vurgulamıştır. Okuma bireylerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişmelerini destekleyen ve akademik başarılarının mühim bir belirleyicisidir. Söz konusu beceri bireylerin dış dünyalarında bulunan bilgilere ulaşmalarında ve bu bilgileri etkili bir biçimde kullanmalarında mühim bir konuma sahiptir.

Özdemir (1993, s. 7)'in görüşüne göre ise, bilgi birikiminin zenginleştirme yollarından biri okumadır. Okuma, gündelik hayat içerisinde öğrenilen bilgilerin ve öğrenmenin de temel aracıdır.

Yapılan araştırmalara göre öğrenme öğretme süreçlerinin en temel ögesinin okuma olduğunu ve okumanın, eğitim dönemi sürdükçe öğrencilerin bilgi edinmeleri ve bağımsız bir biçimde öğrenmelerine yönelik en mühim başlangıç becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca okumanın esas öğrenme vesilesi olduğu üst seviyedeki eğitim öğretim süreçlerinde görülmektedir (Leppanen, vd. 2008, s. 551).

Özdemir (1967, s. 67)'e göre okuma bütün okul derslerinde önemli bir yere sahiptir ve okuldaki programların omurgasını teşkil etmektedir. Ayrıca günümüzde öğretim araç gereçlerinin bir hayli gelişmelerine rağmen, yine de okuma, okul yaşamında konumunu ve önemini korumaktadır. Öğrenim ise büyük ölçüde okuma becerisine dayanmaktadır. Ayrıca okuma yeteneği zayıf olan ya da okuduğu metni anlamakta zorluk yaşayan öğrencilerin derslerde başarılı olabileceği söylenemez. Fakat eğitim sürecinde ilk yıllardan itibaren öğrencilerin okuduğunu anlayan, etkili ve etkin birer okuyucu olmalarının sağlanması, öğretim sürecinin tamamında öğrenmelerindeki verimliliği ve başarıyı arttıracaktır (Coşkun, 2011, s. 3).

Buna benzer bir şekilde, Karatay (2011) çalışmasında okullarda yapılan öğrenme etkinlikleri, ders araçları ve kaynakların incelendiğinde büyük çoğunluğun dile dayalı, yazılı kaynaklar olduğunun görüldüğünü vurgulamaktadır.

Genel olarak baktığımızda öğretimin büyük ölçüde okumaya dayalı olduğunu görmekteyiz. Nerdeyse tüm derslerde başarılı olmak, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanılması gerektiğine bağlıdır (Kavcar, vd. 1997, s. 41). “Bireyler, okumalarını geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, ... ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar”

(Coşkun, 2011, s. 1). Coşkun (2011, s. 8) ayrıca çalışmasında okumanın, öğrenmeye temel oluşturduğunu ve bireylerin yaşamları boyunca öğrenecekleri bilgilerin bir çoğunun okuma yoluyla öğrendiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenme yollarının okumaya dayalı olduğu gibi, birçok ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de okumaya dayalı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin genelde başarılı olmalarının okuma becerisine bağlı olması ve okumanın hem bilgiye ulaşmada hem de düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olması, bu becerinin üzerinde yoğun bir şekilde durulmasına sebebiyet vermektedir.

Birçok araştırmaya göre, yabancı dil öğretiminde, amaç bireylere temel becerilerin kazandırılması olup, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri arasında okuma becerisinin öncelikli olarak öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin, Kuzu (1999, s. 53) çalışmasında yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazanılmasının birinci sırada öğretilmesi gerektiğine değinmiştir.

1.3. OKUMA STRATEJİLERİ

Genel olarak stratejiler, etkin okuyucuların yaşadığı başarısızlıklara çözüm getiren, kasıtlı ve planlı etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Ay (2008, ss. 9-10)'a göre stratejiler, öğrencilerin okuma sürecinde metinle ilgili bir problemle karşılaştıklarında, oluşurlar. Ona göre, öğrenci okuma sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığı durumlarında, geliştirmiş olduğu yetenekleri otomatikman kullanacaktır, fakat metinleri anlamada ve kavramada zorluk yaşadığında bazı stratejileri bilinçli bir biçimde uygulamaya koyulacaktır. Ayrıca Brown (1994, s. 45) stratejilerini, öğrencilerin bir problemle karşılaştıkları zaman kullanacakları özel girişimler ve hamleler olarak tanımlamıştır. Karatay (2007, s. 39)'ın da çalışmasında belirttiği gibi, bireyin okuma faaliyeti sürecinde bilinçli bir şekilde yapmış olduğu işlemler okuma stratejileri olarak bilinmektedir. Okuma stratejileri, bireyin okuduğu metni nasıl anladığına dair bilgi verir, okuduğunu kavramasında ise, kişiye yapılması gerekenlere dair fikir vermektedir. Okuduğu metni anlamayı geliştirmek ve anlama konusundaki başarısızlıkların aşabilmesi konusunda bilişsel becerileri çoğaltmak için söz konusu stratejiler kullanılmaktadır. Anderson (2003, s. 3) ise araştırmasında stratejileri, bireylerin dil edinimlerini gerçekleştirmek için seçtikleri bilinçli taktikler olarak tanımlamıştır.

Uzunçakmak (2005) çalışmasında okuma stratejilerini basit bir tanımla, okurların okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamak için kullandıkları teknikler olarak tanımlamıştır. Duffy (1993, s. 232) ise okuma stratejilerini, okunan metinden anlam çıkarma sürecinde bireylerin önüne çıkan sorunların çözümlenmesi hedefiyle uygulanan planlar olarak tanımlamıştır. Temizkan (2008, s. 134)'a göre bireyler okuma faaliyeti zamanında okudukları metinleri daha kolay bir şekilde anlamak hedefiyle bir takım zihinsel taktiklere başvururlar, bu taktiklere okuma stratejileri denir. Topuzkanamış (2009, s. 6)' a göre okuma stratejileri, öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşandığında, kullanılan bilişsel süreçler olduğundan ötürü ister bilgi açısından ister bilişsel açıdan gelişmelerini sağlayan etkinlikler olarak öne çıkmaktadır. Karatay (2010, s. 457) çalışmasında, okuma stratejilerinin, okurların okuma süresince anlama sıkıntılarını aşmak adına daha önceden bilinçli olarak hazırladıkları stratejiler olduğunun altını çizmiştir.

Tanımlardan yola çıkarak, okuma stratejilerinde en mühim amacının, öğrencilerin okuma gücünü en yüksek seviyeye çıkarmak olduğunu ve stratejilerin okuma süreçlerine katkıda bulunduğunu ve söz konusu stratejilerin okuyucular tarafından bilinçli bir şekilde seçildiğini söyleyebiliriz.

Mokhtari ve Reichard (2002) okuma stratejilerine yönelik bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçekte okuma stratejilerini üç kategori şeklinde sunmuşlardır: (1) “genel okuma” stratejileri, (2) “problem çözme” stratejileri (3) “destekleyici okuma” stratejileri.

Zhang (1993) da çalışmasında, okuma stratejilerinin 4 kategori şeklinde sınıflandırılabilineceğini vurgulamıştır. Bunlar bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, hafıza stratejileri ve değerlendirme stratejileridir.

Reid (2007, s. 151)'e göre, etkin bir okuma faaliyeti gerçekleştirmek için, esas okuma becerilerine sahip olmanın yanı sıra okuma stratejilerini kullanmak gerekir. Bu stratejiler, tarama yapma (Scanning), yüzeysel okuma (Skimming), detaylı okuma (Reading for detail) stratejilerdir. Ona göre, en düşük düzeyde okuma becerisi olan okuyucular bile okuma stratejilerini kullandığında başarıya ulaşma imkanını bulurlar.

Okuma stratejileri Auerbach ve Paxton (1997, s. 259) tarafından da 3 kategoride incelenmektedir: (1) “okuma öncesi” stratejiler, (2) “okuma sırasındaki” stratejiler (3) “okuma sonrası” stratejiler.

Okuma öncesi stratejiler ise, dokuz alt başlık şeklinde incelenmektedir, bunlar;

1. önceki bilgiye ulaşma
2. okumayla ilgili olarak yazma (konuyla ilgili olarak deneyimler hakkında yazma)
3. başlığa bağlı olarak sorular sorma
4. anlamsal haritalama (Semantic mapping)
5. tanıtıma bağlı olarak tahminlerde bulunma
6. metin yapısını tanımlama
7. genel düşüncüyü bulmak için hızlı okuma
8. giriş ve sonucu okuma
9. tanıtıma bağlı olarak yazının bir özetini yazma, stratejileridir.

Okuma sırasındaki stratejiler ise altı, alt başlık şeklinde incelenmektedir. Bunlar;

1. bilinmeyen sözcükleri atlama , bağlamdan tahmin etme
2. her paragrafın ana düşüncesini tahmin etme
3. not alma” (glossing)
4. okurken tepki verme
5. çıklamaları (glosses) metin yapısıyla ilişkilendirme
6. akıl gözüyle görülenleri göstermek için resimler çizme, stratejileridir.

Son olarak okuma sonrası stratejiler altı, alt başlık şeklinde incelenmektedir. Bunlar;

1. okuma öncesi beklentiler üzerinde tekrar düşünme ve değerlendirme
2. notları, açıklamaları ve metindeki işaretlemeleri gözden geçirme
3. metnin düzeninin taslağını, haritasını veya çizimini yapma
4. yazarın ne söylediğini tekrarlamak
5. kendi deneyimleri ile metin arasında ilişki kurmak
6. metni eleştirmek, stratejileridir.

Okuma stratejileri Pressley ve Afflerbach (1995) tarafından da “okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası” üç temel aşamada açıklanmaktadır. Pressley ve Afflerbach (1995)’ göre, iyi bir okuyucu okumaya başlamadan önce, ilk olarak metne yönelik amacını belirtmeli, daha sonra okuma parçasına hızlıca göz gezdirmelidir. Böylece okur, metnin uzunluğunu, yapısı ve özelliğiyle ilgili bilgileri, metin ile okurun amacı arasında ilişki olup olmadığını ve metnin önemli parçalarının nerede olduğunu, ortaya çıkarabilir. Kısacası, okuma öncesi ile, üstbiliş geliştirilebilmektedir. Son olarak da

okumadan önce iyi okurların genel olarak metin ile ilgili önceki bilgileri harekete geçirerek metni anlamaya çalışmalıdır. Yani okuyucular metinde ne olacağı konusunda bir fikir edinerek okumaya başlamalıdır, bu fikir edinme de onların ön izlemeyi gerçekleştirmek yoluna başvurmalarıyla gerçekleşebilir.

Okuma sırasında ise, iyi okuyucular aktifler ve metni okumada seçicidirler, örneğin okuma amacına uygun olmayan bilgileri atlayarak, önemli ve anlaşılması zor bilgileri, yeniden okurlar. Bazen notlar alıp, tahminlerde bulunurlar ve metinle ilgili düşünceleri ve önceki bilgiler arasında bağlantı kurup, özet oluştururlar. Onlar okuma sırasındaki farkındalıklarıyla birçok denetleme ve düzenleme yaparak metnin işleyişini etkilemektedirler. Okuma sonrasında, iyi okuyucular genelde ne okuduklarını hakkında düşünürler, belki de bilgilerin güvenilirliğinin değerlendirilmesini yaparlar. Ayrıca metne ilişkin edindiklerini daha sonra tekrar kullanıp kullanmayacaklarını ve nasıl kullanacakları hakkında düşünürler.

Genelde birçok araştırmacı tarafından, iyi okurların okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabilen bireyler olduğu, söylenmektedir. Pressley ve Gaskins'e (2006, ss. 100-102) göre okuma öncesinde iyi okuyucular okuyacaklarıyla ilgili tahminlerde bulunur ve okumadaki hedefi belirlerler. Okuma sırasında söz konusu okuyucular, okudukları metinleri anlayıp anlamadıklarını öz denetim yoluyla denetlerler. Bir sorun yaşadıkları takdirde, okuma hızını ayarlar, yahut okumayı tekrarlayarak problemi çözerler. Okuma sonrasında ise okuduğunu değerlendirir.

Genel olarak baktığımızda okuma stratejilerinin araştırmacılar tarafından farklı tanımlanıp, sınıflandırıldıklarını görmekteyiz, ancak okuma stratejilerinin en sık rastlanan sınıflandırılma biçimi, "okuma öncesi" (pre-reading), "okuma anında" (while reading) ve "okuma sonrasında" (post reading) kullanılan stratejiler şeklindedir (Özbay, 2009; Qanwal ve Karim, 2014). Her bireyin seçeceği stratejiler okuma hedeflerine ve evrelerine göre farklılık göstermektedir, zira okuyucuların okuma sürecinde yaşadıkları problemler birbirinden farklıdır.

1.4. OKUMA STRATEJİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI

Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi kapsamında strateji kullanımları irdelendiğinde, başarılı okurların, başarı düzeyi düşük olan okurlardan daha fazla bir oranda, bilinçli ve etkili bir şekilde strateji kullandıkları görülmektedir (Carrell, 1989, s. 122). Yapılan bazı araştırmalar sonucuna göre okuma stratejilerini kullanma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarısında yükseliş görülmüştür. Örneğin Topuzkanamış (2009) yaptığı çalışmada okuma stratejilerinin kullanma düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarı puanlarında yükseldiğini saptamıştır.

Okuma stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşandığında, kullanılan bilişsel süreçler olduğundan ötürü ister bilgi açısından ister bilişsel açıdan gelişmelerini sağlayan etkinlikler olduğuna değinmiştik. Bu bakımdan “okuma stratejileri sadece okuduğunu anlamada değil diğer derslerde de faydalanılabilecek bir özelliğe sahiptir. Eğitim sistemimizin stratejik okuyuculara sahip olması da eğitim öğretim ortamının kalitesini artırması açısından önemlidir” (Topuzkanamış, 2009, s. 6).

Öztürk (2012, s. 294)’e göre bireylerin anlam kurma kabiliyetinin oranı okuma ve anlam kurma süreci içerisinde onların okuma stratejilerini ne ölçüde aktif bir şekilde kullanmalarından asılıdır. Baker ve Brown (1980)’nin çalışmasında belirttiğine göre, okuma stratejilerinden yararlanmak, “okurların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır” (akt. Oluk ve Başöncül, 2009, s. 185).

Okuduğunu başarılı bir şekilde anlayan okurların özelliklerinin incelenmesi yönünde çalışmalar, Durkin’in (1978) çalışmasının ardından başlamıştır. Bu çalışmalarda metinden anlam çıkarmak için iyi okuyucuların bazı stratejileri kullandıkları görülürken zayıf okuyucuların pek strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Sucu (2009, s. 38)’ a göre başarılı ve başarısız okuyucuları birbirinden ayıran, yetenekli öğrencilerin stratejik okuma sürecindeki bilinçli farkındalıkları ile okuma stratejilerinden yararlanmalarının birleşimine sahip olmalarıdır. Birçok araştırmacıya göre, okuma yeteneği yüksek olan okurlar okuma stratejilerini başarılı bir biçimde kullanabilenlerdir.

Ayrıca farklı stratejilerin kullanılma halinde, öğrencilerin okuduğu metinleri anlamalarında pozitif bir şekilde etkilediği gözlemlenmektedir (Aydın, 2016, s. 630). Özdemir (2017, s. 5) çalışmasında, araştırmacıların okuma yeteneği iyi olan öğrencilerin sadece tek bir stratejinin kullanımına bağlı kalmadan, birçok stratejiyi birlikte kullandıklarından yola çıkarak, daha sonra yapılan çalışmalarında “stratejilerin çoklu öğretiminin anlamaya nasıl yansıdığı üzerinde” durduklarını ve anlamayı bir süreç gibi ele aldıklarında, okuyucuların kavrama süreçlerine yön vermeleri için okumanın her aşamasında birçok stratejiyi birlikte kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Genel olarak baktığımızda okumanın birçok araştırmacı tarafından bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birlikte kullanımını gerektiren, karmaşık ve stratejik bir süreç olduğu ve bu süreci kontrol ederken öğrencilerin stratejilerden yararlandıkları görülmektedir. Okuma konusunda strateji kullanımı irdelendiğinde ise başarılı okurların, başarı düzeyi düşük olan okurlardan daha fazla ölçüde strateji kullanmaları ve söz konusu stratejileri bilinçli ve etkin bir biçimde istifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca okuma stratejilerinin etkin bir şekilde kullanıldığının, üstbilişsel becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulanmaktadır (Carrell, 1989, s. 123).

Literatürü incelediğimizde şunu görmekteyiz ki bilinçli okuyucular okuma stratejilerine sahip oldukları kadar, üstbilişe de sahip olmalılar.

1.5. ÜSTBİLİŞİN TANIMI

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların, bireylere bilgiyi aktarmadan ziyade, bilgiye ulaşma ve bireyin kendi zihinsel süreçlerini yönetebilmesine benzer üst seviye zihinsel becerileri geliştirilme ve kazandırma üzerine yoğunlaşması gözlemlenmektedir.

Öğrenme sürecinde kendi zihinsel süreçlerinin farkında olan, bilinçli kişiler yetiştirmek için sarf edilen gayretleri, üstbiliş kavramının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Özsoy (2008, s. 713)’e göre öğrenmenin etkili olması bireyin öğrenme sürecine bilinçli olarak katılmasıyla mümkündür. Myers ve Paris (1978) bireyin bu süreci kontrol edebilmesi için birçok bilgiyi ve stratejiyi koordine edip, mevcut probleme uygun bir şekilde uygulaması gerekmektedir. Bu göreve uygun becerilerin etkili seçiminde ve

uygulanmasında rehberlik yapan bu genel bilgi, “üstbiliş” olarak adlandırılmaktadır (akt. Özdemir, 2017, s. 17).

“Üstbiliş araştırmalarının kökenleri Peters (2007)’e göre bilişsel psikolojiye, Hart (1965), ve Steinbach (2008)’a göre bilişsel gelişim psikolojisine, Piaget (1950), Tsai (2001)’e göre de sosyal gelişim psikolojisine (Vygotsky, 1962) dayanmaktadır” (Aktürk ve Şahin, 2011, s. 385).

Literatüre baktığımızda, “üstbiliş” kavramının araştırmacılar tarafından özellikle eğitim psikolojisi alanında, 1970’li yıllardan itibaren çalışılmaya başlandığını görmekteyiz. Bireylerin zihinsel dünyalarına ilişkin bilgileri konusunda araştırmalar yapan John Flavell “üstbiliş” terimini ilk olarak 1970’li yılların başında bireylerin kendi belleklerine ilişkin bilgileri üzerinde araştırmalar yapmaya başladığında, üstbellek (metamemory) olarak kullanmış, daha sonra ise 1970’lerin sonuna doğru söz konusu kavramı genişletip, üstbellek yerine “üstbiliş” terimini kullanmaya başlamıştır.

Araştırmacıların son zamanlarda yaptığı çalışmaların sonucuna göre üstbiliş iletişim, öz öğretim, öz denetim, sosyal biliş, problem çözme, hafıza, dikkat, dil edinimi, yazma ve okuduğunu anlama konularında yatsınamayacak rol oynamaktadır (Flavel, 1979, s. 906).

Literatürde “üstbiliş” kavramının birçok araştırmacı tarafından tanımlandığını görmekteyiz. Üstbiliş kavramını ilk defa kullanan Flavell (1979, s. 906), üstbilişi bireylerin kendi bilişsel süreçleri konusundaki bilgileri ve bu bilgilerin bilişsel süreçleri denetlemek için istifade edilmesi olarak tanımlamaktadır.

“Üstbiliş” terimi Flavell tarafından öne sürüldükten sonra bu sahada yapılmış olan incelemelerin sayısı süratle yükselmiştir. Üstbilişle alakalı çalışmalar 1970’li yıllardan itibaren Batı ülkelerinde yapıldığı halde, Türkiye’de bu sahadaki çalışmalar Yüzbaşıoğlu’nun 1991’de “dil öğretimi” sahasında yaptığı çalışmayla balsam bulunmaktadır (Doğan, 2013, s. 12).

Carrell (1989, s. 123) “üstbiliş” kavramını, “düşünme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve bu süreçte neler olduğu hakkında düşünme” olarak tanımlamıştır. Baldo ve Shimamura (1998, s. 368) ise bireyin fikirleri, hafızası ve bildikleri konusunda düşünmesini üstbiliş olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2012, s. 330) e göre “üstbiliş” aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Özbay ve Bahar (2012, s. 175) çalışmalarında üstbilişi, “kişinin

kendisini tanıması; amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulması” olarak tanımlamaktadır. Livingston (2003) ise öğrenme sürecinde sürecin aktif bir şekilde denetimini sağlamakta olan üst seviye düşünmenin üstbilis olduğunu söylemektedir. Brown (1987) üstbilisi, kişilerin kendi bilişsel sistemi konusundaki bilgileri ve denetimi olarak tanımlamakta, Kluwe (1987)’ye göre ise “üstbilis”, bireyin “bilis hakkında bildirimsel bilgisi ile kendi düşünmesinin kontrolü ve düzenlenmesine yönelik işlemsel bilgisine işaret eder” (akt. Saraç, 2010, s. 11).

Mokhtari ve Reichard (2002, s. 249) çalışmalarında, araştırmacıların, kişinin okuduğunu anlama sürecinin farkında olması ve kontrol etmesinin, üstün okumanın en önemli hususu olduğu konusunda hemfikir olduklarını ve literatürde genellikle bu süreç hakkındaki denetim ve farkındalığa, “üstbilis” olarak değindiklerini, vurgulamışlardır. Huitt (1997) üstbilisi, bireyin “kendi bilişsel sistemi hakkında bilgisi, kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak” tanımlamıştır (akt. Bozkurt, 2013, s. 7).

Dunslosky ve Thiede (1998) ise üstbilisi, bireyin “öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması, performansına yönelik tahminlerde bulunması ve öğrenme boyutlarını ayarlaması gibi üst düzey zihinsel işlemleri öğrenme amaçlı kullanması” olarak tanımlamıştır (akt. Bağçeci, vd. 2011, s. 552). Costa (1984, s. 57)’ya göre üstbilis, bizim neyi bilip, neyi bilmediğimizi, bilme yeteneğidir. Araştırmacı üstbilisi sorunları giderirken zihinsel olarak yapılan işlemlerin bilincinde olma ve plan yapma, düşüncelerin verimliliğinin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneği olarak açıklamıştır.

Üstbilisin birçok tanımına rastladığımıza rağmen, en çok karşılaştığımız tanım bireylerin kendi bilişsel yapıları konusunda bilgi sahibi olmaları ve söz konusu yapıyı düzenleyebilmeleridir. Bir başka ifadeyle “üstbilis”, bilis hakkındaki bilis ya da düşünme hakkındaki düşünmedir (Flavell, 1979, s. 906).

Genel olarak literatürü incelediğimizde, “üstbilis” kavramının yapısında bireyin “kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol,

kendini düzenleme ve kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları” olduğunu görmekteyiz (Gelen, 2003, s. 22).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak üstbilişin tanımını özetleyecek olursak bireyin kendi bilişsel sürecinin bilincinde olması ve söz konusu süreci denetleyebilme anlamına geldiğini söyleyebiliriz.

Literatürde üstbiliş (metacognition) ile aynı anlamda olan birçok sözcüğün kullanıldığı görülmektedir. “Steinbach (2008)’ın aktardığına göre bazı araştırmacılar üstbiliş için, öz-yönetim (self-management)” sözcüğünü kullandığı halde, bazıları “üstdüşünme (metamentaition)” ya da “üstöğrenme (meta-learning)” sözcüklerini tercih etmişlerdir. (akt. Aktürk ve Şahin, 2011, s. 386).

Türk Dil Kurumu tarafından metacognitionin’nin karşılığı olarak önerilen “üstbiliş” teriminin (Özsoy, 2008, s. 714), Türk araştırmacıları tarafından, “bilişsel farkındalık”, “yürütücü biliş”, “bilgiyi kullanma yolu”, “biliş ötesi”, “biliş bilgisi”, “metakognitif bilgi” ve “biliş üstü” gibi, farklı kelimelerle literatüre aktarıldığını söyleyebiliriz.

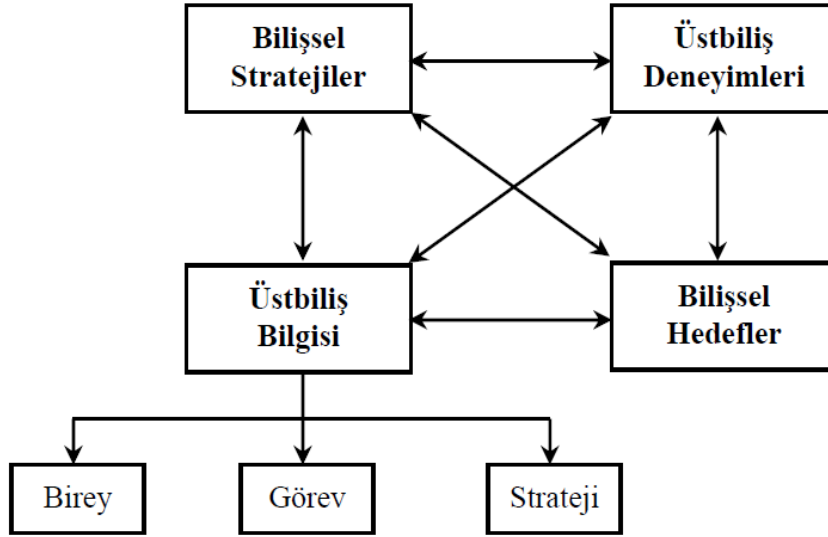
“Üstbiliş” kavramı, (Demir, 2000) tarafından “biliş üstü”, (Senemoğlu, 1997; Sübaşı, 2000) tarafından, “yürütücü biliş”, (Duman, 2008; Karatay, 2007; Gelen 2003; Doğanay, 1996) tarafından “bilişsel farkındalık”, (Akdur, 1996; Erden ve Akman, 1996; Özer, 1998; Selçuk, 1999) tarafından “biliş bilgisi”, (Namlu, 2004; Gural, 2000; Demirel, 2003; Açıköz, 1996) tarafından “biliş ötesi”, (Aral, 1999) tarafından metakognitif bilgi, (Soydan , 2001; Yılmaz, 2003; Çetinkaya ve Erktin, 2002; Özcan, 2007) tarafından “biliş üstü”, (Bedir, 1996) tarafından “bilgiyi kullanma yolu” ve (Özsoy, 2007; Muhtar, 2006; Pilten, 2007; Çakıroğlu, 2007) tarafından “üstbiliş” olarak adlandırılmaktadır.

1.5.1. Üstbilişin Boyutları

Flavell tarafından “bulanık bir kavram olarak nitelenen” üstbiliş bileşenleri farklı biçimlerde çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Flavell (1979) çalışmasında, kişinin kendi bilişsel etkinliklerinin düzenlenmesinin dört bileşenin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamıştır. Bunlar üstbilişsel bilgi,

üstbilişsel deneyim, hedefler/görevler ve stratejilerdir. s.906. Bu bileşenler arasındaki etkileşim şekil. 1’de verilmiştir. Bkz. Şekil.1



Şekil 1. Flavell’in üstbiliş modeli (1981, s. 40)

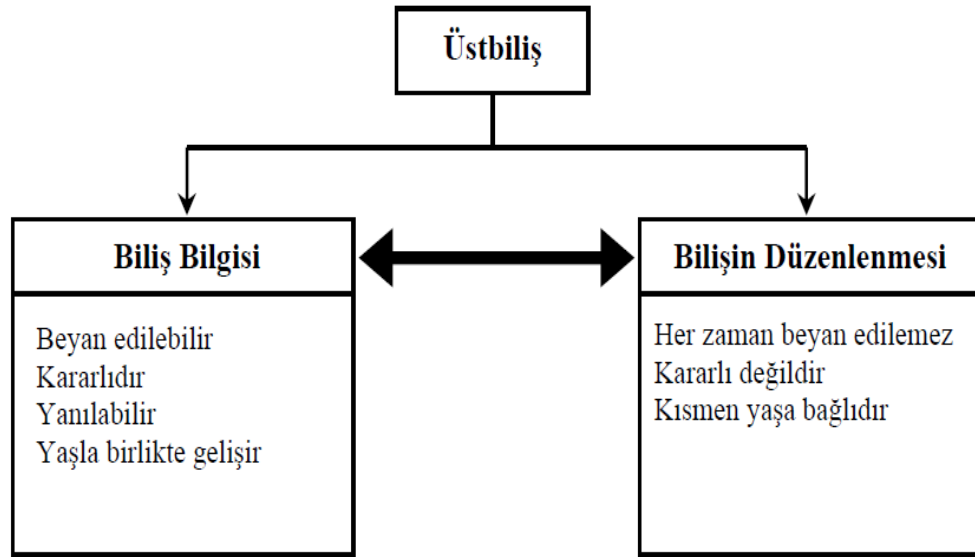
Şekil 1’de belirtildiği gibi üstbilişin dört bileşeni birbiriyle ilişki içindedir. Senemoğlu (2009) bu ilişkiyi böyle açıklamaktadır. Kişi öğrenmeyi gerçekleştirmek için, önceden edindiği üstbilişsel deneyimleriyle, hangi üstbilişsel stratejisini kullanması gerektiğini bilir. Uygulamalar sonrasında amaca ulaşılmış ise üstbilişsel bilgisi doğrulanır, aksi takdirde edinilen deneyimler çerçevesinde kişinin üstbilişsel bilgisinde bir değişme meydana gelir. Kişi amaca ulaşamadığını fark edip, amaca ulaşabilmek için başka stratejiler denemeye başlar. Kişi ne kadar çok yaşantı geçirirse üstbilişsel deneyimi de o kadar artar. Böylece öğrenmelerini denetleyebilen biri haline gelir (akt. Duman, 2013, s. 14).

Literatürü incelediğimizde üstbilişin birçok araştırmacı tarafından iki esas ögeyi içerdiği hakkında fikir birliği içinde olduğunu söyleyebiliriz. Bu öğelerden ilki “bilgi hakkındaki bilgi”, ikincisi ise “bilgiyi kontrol, izleme, düzenleme” gibi öz düzenleme mekanizması olarak bilinmektedir. Bilgi hakkında bilgi, kişilerin kendi düşünme ve öğrenme süreci konusunda bilgilerini kapsamakta, aynı zamanda belirgin öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere muhtelif öğrenme stratejileri konusunda bilgilerini içermektedir. Üstbilişin ikinci ögesi ise, kişinin öğrenme stratejilerini seçmek, kullanmak, izlemek ve

değerlendirme neticelerine dayalı tekrar tertipleme yeteneğine denir (Senemoğlu, 2012, s. 563).

Brown (1978) üstbilişi, iki kategoride inceleyip, bu iki kategorinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bunlar “bilgi bilgisi” ve “bilginin düzenlenmesi”dir (Bkz. şekil. 2).

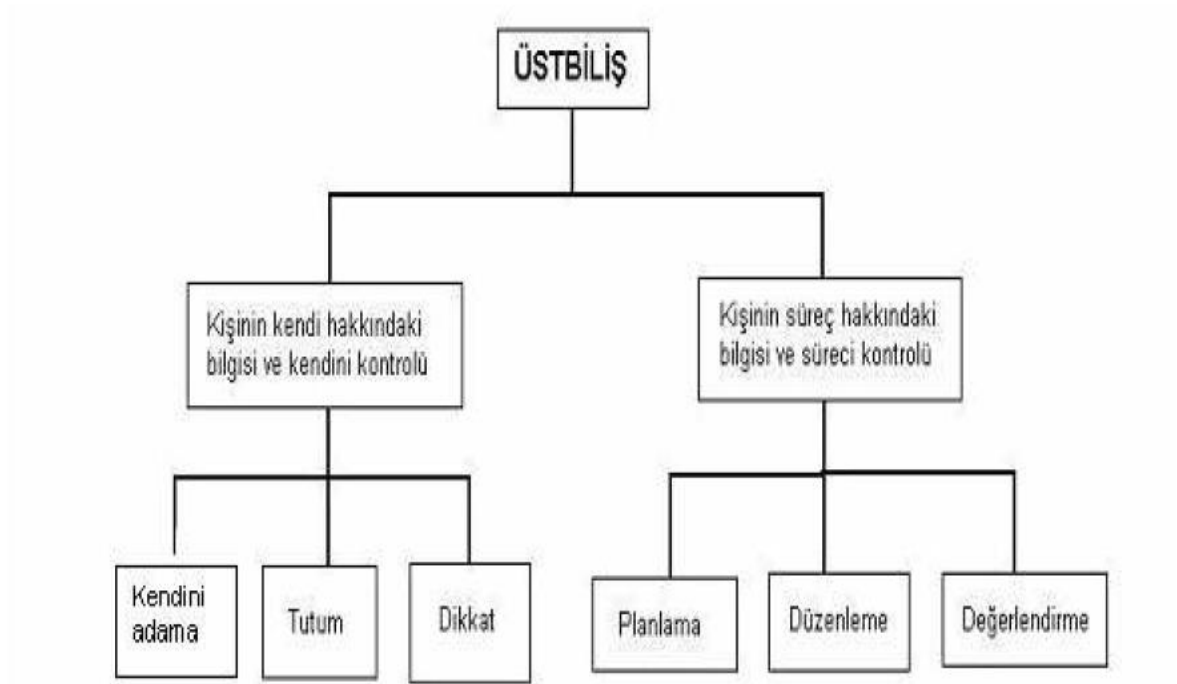
Brown’a göre “bilgi bilgisi”, bireylerin kendi bilişsel faaliyetleri ve stratejileri hakkında bilgisini ifade ederken, bilginin düzenlenmesi, bilgiyi koordine eden süreçler anlamına gelmektedir (akt. Pekel, 2010, s. 31).



Şekil 2. Brown'un üstbilişsel modeli

Schneider ve Lockl (2002) çalışmalarında belirttiklerine göre, üstbilişin “bildirimsel ve işlemsel olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır”. Bu iki temel ögeden “bildirimsel üstbiliş”, bireyin kendi hafızasına, görevine ve stratejilerine ilişkin bilgisi olarak tanımlanmaktadır. “İşlemsel üstbiliş” ise, “izleme ögesi ile kontrol ve kendini düzenleme ögelerini içermektedir” (akt. Karakelle ve Saraç, 2007, s. 88).

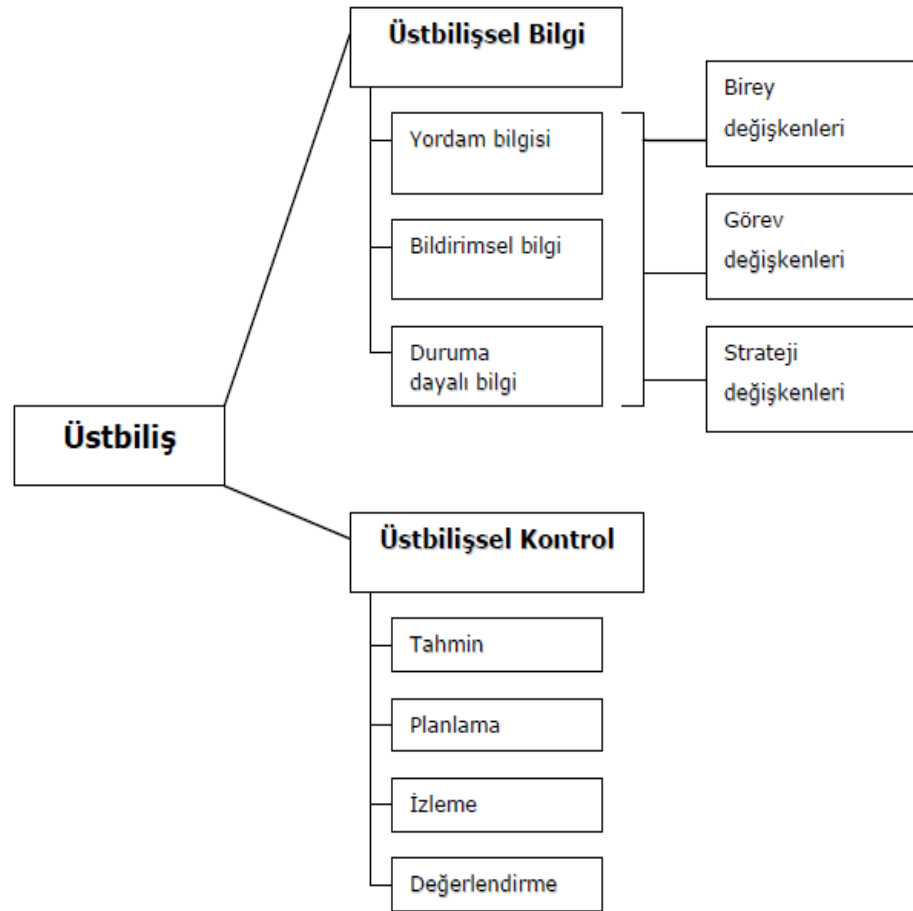
Presseisen (1991) üstbilişi, iki boyut olarak incelemiştir: söz konusu boyutların birincisi uygun stratejinin anlaşılmasıyla seçimi, diğeri de performansın denetiminden ibarettir. Ayrıca Marzano vd. (1988) üstbilişi iki esas boyuta ayırarak şekil 3'teki gibi şematize etmişlerdir (akt. Doğanay, 1997, s. 35).



Şekil 3. Marzano, vd. 1988

Genel olarak baktığımızda çeşitli unvanlar ile adlandırılmış olsalar da, genelde, bireylerin kendi “bilişsel süreçleri” konusundaki bilgileri ve bu bilgilerin “bilişsel süreçleri” denetlemek için istifade edilmesi olarak tanımlanan üstbilişin, iki temel boyuttan oluştuğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde “üstbiliş” boyutlarının farklı yazarlarca değişik şekillerde ve modellerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak son zamanlarda bu alanda yapılmış olan çalışmalarda daha belirgin bir modele ulaşıldığı söylenilebilir. Özsoy (2007), modern araştırmalarda üstbilişin iki esas başlıkta ele alındığını gözlemlemiş olup, Flavell ve Brown’ın çalışmalarındaki yapılandırmaları esas alarak, bu kavramı “üstbilişsel bilgi” ve “üstbilişsel kontrol” olmak üzere iki esas başlık ve alt dalları şeklinde göstermiştir (Özsoy, 2007, s. 14). Bkz. Şekil 4.



Şekil 4. Özsoy, 2007 üstbiliş modeli

1.5.2. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Fark

Üstbilişle ilgili araştırmaları incelediğimizde, birçok araştırmacının bir takım benzer zorluklarla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. Bu zorluklardan biri, üstbilişin epey büyük bir alana işaret etmesi, diğeri ise “üstbiliş” ve “biliş”in arasındaki karşılıklı nedensel ilişkidir. Yani başka bir ifadeyle insan beyninde oluşan herhangi bir süreç veyahut ürün aynı zamanda “biliş” ve “üstbiliş” ile alakalıdır. “Biliş”, “bireysel öğrenme hedefleriyle doğrudan ilgilidir ve öğrenme materyalini değiştirmeyi veya dönüştürmeyi sağlamaktadır”. “Üstbiliş” ise, bilişi takip ve kontrol etmektedir. Bu yüzden insan beyninde oluşan bir ürünün, bilişsel bir süreç ya da üstbilişsel bir süreç ile ilişkin olmasını saptamak epey zordur (Başaran, 2013, s. 227).

Brown ve arkadaşları (1983)'na göre, “üstbilgi” ile “bilgi”in birbirinden ayırt edilmesinin zor olması, hala açıklığa kavuşturulmamış bir sorun olarak görülmektedir. Onlara göre daha önce “bilişsel” olarak bilinen stratejiler, günümüzde “üstbilgi” olarak isimlendirilmektedir. Araştırmacılar “üstbilgi” kavramını “bilinmeyen veya birbirinin içine geçmiş karmaşık birçok terimi içine alan geniş bir terim olarak” varsaymaktalar (akt. Aktürk ve Şahin, 2011, s. 387). Ayrıca Flavell (1979, s. 907), üstbilginin, bilişten farklı olmayabileceğini belirtip, bu iki kavram arasında bilgiyi elde etme yolları ve kullanılan bilginin oluşumu yönünden farklılık olabileceğinin altını çizmiştir. Yani “bilgi”te, bilgiye nasıl ulaşmanın yolları, “üstbilgi”te ise istifade edilen veyahut ulaşılabilecek bilgilerin hangi yollarla oluştuğu söz konusudur.

Bazı araştırmacılar ise “bilgi” ve “üstbilgi” arasındaki farka değinmektedirler. Örneğin Weinstein ve Mayer (1986) “üstbilgi” ile “bilgi” arasında mevcut olan farkı şu şekile açıklamaktadırlar: “bilgi”, bilgiyi işlediğimizdeki süreç iken, “üstbilgi” okurun bilgiyi işleme süreci konusundaki bilgisidir (akt. Namlu, 2004, s. 25). Papaleontiou-Louca (2003, s. 10)' ya göre “bilgi”, hatırlama, anlama ve algılama gibi kavramları içerdiği halde “üstbilgi”, bireyin kendi hatırlaması, anlaması ve algılaması konusundaki düşünmesini içerir. Sanemoğlu (2012, s. 340) “üstbilgi”i rastgele bir şeyi anlamamanın ve öğrenmenin yanı sıra onu hangi yollara başvurarak öğrendiğinin de bilincinde olmak olarak tanımladığı halde, “bilgi”i, rastgele bir şeyin bilincinde olmak ve onu anlamak olarak tanımlamıştır.

Kataratay (2009, s. 61)'a göre, “bilgi” terimi, “okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır”. “üstbilgi” ise “bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir”.

Garner (1987) “bilgi”i, bir sorunu çözmek veyahut bir sorumluluğu icra etmek için gerekli olan bilgi olarak belirtirken, “üstbilgi”i, bir sorunun nasıl çözüldüğü veyahut bir sorumluluğun nasıl icra edildiğinin anlaşılması için gerekli olan bilgi olarak tanımlamıştır (akt. Bağçeci, vd. 2011, s. 552). Genel olarak baktığımızda “üstbilgi” ile “bilgi” arasındaki fark, araştırmacılar tarafından, üstbilgiye bilişin bilincinde olunması ve duruma uygun bir şekilde kullanılabilmesi olarak açıklanmıştır.

Literatüre baktığımızda, genellikle “üstbiliş” teriminin “biliş” konusundaki bilişler ya da öğrenme ve bilme konusundaki bilgiler olarak incelendiğini ve kişinin kendi bilişsel süreçlerinin bilincinde olmasını, düzenlemesini, denetlemesini ve izlemesini sağlayan işlemleri açıklamak için istifade edilen terim olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca “üstbiliş”in, öğrenme, kavrama, akıl yürütme ve sorun çözme benzeri bilişsel süreçleri düzenlemek ve denetlemek için kullanıldığı, araştırmacılar tarafından saptanmaktadır. “Üstbiliş” böylece, kişilerin bilgilerini en stratejik biçimde kullanmak suretiyle en etkin performanslarını sergilemelerini sağlamaktadır (Gourgey, 1998, s. 82). Bu bağlamda “biliş”, algılama ve anlama ve benzeri gibi zihinsel süreçleri kapsarken, “üstbiliş”, kişinin algılama ve anlama benzeri süreçleri konusunda düşünmesini içermektedir.

1.6. ÜSTBİLİŞİN EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ

1960’lı yıllarda psikolojik teori ve araştırmalarda meydana gelen değişiklik nedeniyle psikoloji çalışmalarının temel konularından biri olan koşullanmadan uzaklaşıp, bilişle ilişkin çalışmalara yönelmekle birlikte öğrenme, motivasyon ve başarı kavramlarına yönelik bakış açısında önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bilişsel teoriler, insanın öğrenmesinde çevrenin etkilerine odaklanmak yerine, öğrenen bireyler üzerine odaklanmışlar. Özellikle bireyin pasif bilgi alıcısı olmaktan ziyade, bilgiyi nasıl aldığı, kodladığı, işlediği ve belleğine geri getirdiği sözkonusu olmaktadır (Schunk, 2008, s. 463).

Ayrıca son zamanlarda eğitim alanında yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile öğrenmenin tanımı değişmiştir. Glasersfeld (1995, s. 9) öğrenmeyi, yapılandırmacı bakış açısıyla, uyarıcı-tepki bağı kurma eylemi olarak değil, belki yansıtma ve soyutlama yoluyla öz düzenleme ve kavramsal yapıların oluşturulması süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenme sürecinde dinleme, okuma ve tekrar yaparak öğrenen kişilerin yerini, tartışan, hipotezler kuran, araştırmalar yapan bireyler almıştır. Böylece, öğrenen artık kendi öğrenmesini izleyip, denetleyen bireydir.

Günümüzde öğrenme sürecine ilişkin bakış açısı ve eğitim sistemindeki değişikliklerden dolayı öğretmen merkezli öğretimin yerini öğrenci merkezli öğretim anlayışı almıştır. Mokhtar ve arkadaşları (2008, s. 94)’na göre, öğrenci odaklı öğretim, kişilerde “kendi öğrenmelerine karşı daha büyük bir sorumluluk uyandırarak öğrencilerin yalnız bilgileri

alıp depolayan bireyler değil yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünen dinamik öğrenciler olmasına yardımcı olur” (akt. Babacan, 2012, s. 3). Bu değişikliklerle birlikte, kişinin kendi bilişine ilişkin farkındalığına ve öğrenme sürecini izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmek için bu farkındalığı kullanmasına işaret eden “üstbiliş” kavramı, önem kazanmıştır.

Literatürü incelediğimizde, üstbilişin öğrenme konusunda ehemmiyetli bir öge olduğu görüşünün, büyük çapta kabul görüldüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca eğitimde farkındalık sahibi kişiler yetiştirme gayretleri, “üstbiliş” kavramının önemini ön plana çıkarmaktadır. Birçok araştırmacı açısından bireyin zihinsel süreçleri ve öğrenme stratejileri hakkında düşünmesi onu daha başarılı bir duruma getirir. Diğer bir yandan “üstbiliş”in bireyin özdüzenleme, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinde mühim role sahip olduğu görülmektedir. Aspen Enstitüsü (1982)’nde yapılan bir araştırmaya göre, üstbilişsel becerileri kazanmış olan öğrenciler, psikomotor becerileri daha iyi algılayıp, bellek, içerik bilgisi, değer, tutum ve dili daha iyi kullanabilip, anlamlı ve bilinçli davranışlar sonucunda, başarı elde edebilirler (Gelen, 2003, s. 25).

Wang ve arkadaşları (1994, s. 74) öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğunu konusunda yapılan bir analizde, hem bu alanda yapılan araştırmaları incelemiş hem de bu alanda çalışan uzmanların görüşlerine başvurarak öğrenmeyi etkilediği düşünülen değişkenleri sınıflandırmıştır. Araştırmada, öğrenmeyi etkileyen faktörler, altı ana başlık altında kategorize ettiğimiz 28 alt başlıktan oluşmaktadır. İncelenen sonuçlar doğrultusunda okuldaki öğrenmeler üzerinde en çok öğrenen bireylere ait özelliklerden psikolojik faktörlerin, özellikle üstbilişsel becerilerin, öğrenmede etkili ve önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Özsoy (2008) ise çalışmasında üstbilişin eğitimdeki önemini şu şekilde ele almıştır:

Üstbilişin öğretimi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında, bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır... Yapılan pek çok araştırma da bu varsayımı doğrular biçimde; üstbilişin, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır... Diğer yandan bazı araştırmalarda ise başarı düzeyi ile üstbiliş becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir... Üstbiliş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, üstbiliş öğretimi yoluyla başarının yükseltilmesine yönelik deneysel araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla yapılan araştırmaların sonunda da üstbiliş yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçleri uygulanan çocukların başarı düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı artışlar olduğu ortaya çıkmıştır (Özsoy, 2008, s. 715).

Daha önceki bölümlerde de belirttiğimiz gibi okuma konusunda bireylerin kendilerini tanımları, güçlü oldukları zeminleri bilmeleri, ve buna binaen üstbilişsel becerilere sahip olmaları gelişmeye etki eden ehemmiyetli etkenlerden birisidir. Bu çerçevede “üstbiliş” konusunda bilgi sahibi olma önemli bir konum kazanmaktadır.

1.7. ÜSTBİLİŞ VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Daha önce de değindiğimiz gibi bireylerin metinleri okuma ve anlama kabiliyeti yaşamları süresince öğrenmeleri için önem arz etmektedir.

Eğitim sisteminde öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini kazanmalarının ardından, öğretimin amacı, okumayı öğrenme yerine öğrenmek için okumaya dönüşmektedir ve öğrencilerden artık, okuduklarını anlamaları ve böylece öğrenmeleri beklenmektedir. Literatürde okuma kabiliyeti iyi olmayan veyahut okuduklarını tamamiyle anlayamayan öğrencilerin derslerde başarılı olamadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama basit bir tanımla yazılı kelime, cümle ve metinlerden anlam çıkarma olarak tanımlanabilse de, metinden anlam çıkarma birçok farklı otomatik ve stratejik bilişsel sürece dayanan karışık bir süreç olarak bilinmektedir.

Okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler, “bilişin üstbilişi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık oldukça önemlidir” (Öztürk, 2012, s. 293).

Karatay (2007, s. 32)’a göre okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde kuramsal olarak sürekli iki kavramın ön planda olduğu görülmektedir. Bunlardan biri “biliş”, diğeri ise “üstbiliş” kavramlarıdır.

Okuma sürecinde kişilerin bilişsel becerilerinin bilincinde olmaları, kendilerini ve süreçleri denetlemeleri ve aldıkları geri bildirimlerle değerlendirme yapabilmeleri, üstbilişsel aktiviteler olarak kabul edilebilir. Caron (1997)’a göre, okumada “üstbiliş”, kişinin metinleri yorumlamaları için bilişsel aktiviteleri izlemek ve düzenlemek kabiliyeti konusunda denetimi ve farkında olmasıdır (akt. Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s. 4).

Yağcıoğlu ve Değer (2002)'e göre okuduğunu anlamaya yönelik yapılmış olan çalışmalar, okurların bir metni okurken hangi eylemlere başvurduklarına dair bir farkındalık ortaya koymak ve okurları kendi okuma süreçleri hakkında bilinç sahibi etmek, neyi, ne tür anladıkları hakkındana sorular sordurup cevaplar verdirmek olarak tanımlanan üstbilişsel becerilerini elde eden okurların becerikli okurlar olmaya yönelik ilerleme sağladıklarını ortaya koymaktadır. Buna göre iyi okuyuculara nazaran zayıf okuyucular metin yapısını anlamada daha başarısızlardır (akt. Coşkun, 2011, s. 23).

“Üstbilişsel farkındalık” ve okumayla ilgili bireyin okuma sürecini izleyip, denetlemesini kolay bir duruma getirerek ona okuma sürecini düzenlemek fırsatı sağlamaktadır. Diğer ifadeyle, bireylerin okuma süreçlerini takip etmeleri, okuma amacı ile ilişkin kavramayı gerçekleştirebilmek seviyesi hakkında kendilerini değerlendirmeleri ve bu yönde okuma süreçlerini düzenlemeleri, yani eksikliklerini tespit edip, gerektiğinde tekrar okumaları, onların üstbilişsel farkındalıklarının belirtisi olarak addedilebilir (Çöğmen ve Saraçaloğlu, 2010, s. 92).

“Üstbiliş” ve “okuma” çalışmaları ile ilgili ilk çalışma Myers ve Paris tarafından 1978 yılında yapılmış olan çocukların okuma alanındaki üstbilişsel bilgileri ve farkındalıkları hakkındaki çalışma olmuştur. 1970’li ve 80’li yıllarda “üstbiliş” alanındaki ilk çalışmalar, okuduğunu anlamayı geliştirme alanında, üstbilişin öğretilmesi ve üstbilişsel stratejilerin okul programlarının içerisine ne şekilde yerleştirilmesi gerektiği konusundaki çalışmaları başlatmıştır (Israel, 2007, s. 2).

Kanmaz (2012) üstbilişin okuduğunu anlama süreci üzerinde etkili olduğu konusunda araştırmacıların görüşlerini şöyle özetlemektedir:

Bazı araştırmacılar, okuduğunu anlama süreci üzerinde bilişsel farkındalık sürecinin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlenirken, buna karşın bilişsel ve üstbilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini ifade etmektedir. Zayıf bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın iyi okuyucuların yani bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olanların okumaya dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, içeriği analiz edebildikleri, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri görülmüştür (Kanmaz, 2012, s. 20).

Brown ve arkadaşları (1986) okuduğunu anlama bağlamında üstbilişin, okuduğunu anlama stratejilerini ve bireylerin kendi zayıf ve güçlü yönleri hakkındaki bilgileri ve söz konusu bilgilerin kullanılarak okuma faaliyetlerini denetlemesini içermektedir. Brown ve arkadaşları (1986)'na göre başarılı okurlar okuma sırasında öğrenmelerini izler, stratejilerini planlar, ve süreç içerisinde kullandıkları stratejilerin kendilerini okuma amacına ulaştırıp ulaştırmadığını değerlendirir (akt. Saraç, 2010, s. 20).

Mokhtari ve Reichard (2002, s. 249)'a göre, okuduğunu anlamada üstbilşsel farkındalığın, iyi ve zayıf okuyucuları birbirinden ayırmakta olduğu, araştırmacılar tarafından iddia edilmektedir. İyi okuyucular okuma süreçlerini planlayıp, değişik stratejiler kullanıp, kendi anlamalarını kontrol ederler fakat zayıf okuyucular bu stratejilerin ve bu stratejilerin kullanma gerekliliğinin farkında değiller. Pressley (2002, s. 304)'e göre ise, iyi okuyucular büyük bir olasılıkla okuduğunu anlamının aktif okumaktan kaynaklandığını bilirler. Onlar, okuduklarının eski bilgilerle nasıl bağlantılı olduğunu, metinde neyle karşılaşacaklarını nasıl tahmin edeceklerini, okuma sürecinde nasıl sorular soracaklarını, metindeki aktarılan fikirleri nasıl şekillendireceklerini ve ne okunduğunu özetleyebileceklerini, bilirler.

Karatay (2011, s. 39) çalışmasında, okuduğunu anlama sürecinde üstbilişe sahip olan okurların, karşılaştıkları anlama sorunlarına çözüm bulmak için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri nasıl, hangi durumlarda ve ne zamanlarda kullanmaları gerektiğini de bildiklerini vurgulamaktadır. Okuduğunu anlama hakkında üstbilişe sahip olan okur, her şeyden önce okumayı planlayıp, okuma esnasında nasıl okuduğunu ve okuduğundan neler kavradığını devamlı düşünür, metni okuduktan sonra ise konuyla ilişkin önceden belirlemiş olduğu amaçları elde edip etmediğini kontrol edip ve sürecin değerlendirmesini yapar. Fakat okumaya daha yeni başlamış olan veyahut bilişsel açıdan güçlü olmayan okurlar söz konusu üstbilişsel becerilerden yararlanamazlar. Okumaya ilişkin üstbilişe yeteri kadar donanımlı olmayan okurlar ne okuduklarının ve anladıklarının farkında olmadıkları gibi, okuduğunu anlama süreçlerini de kontrol edememektedirler. Okuma sürecinde iyi okuyucular ile zayıf okuyucuların okuma stratejilerini kullanma düzeyi konusunda sergiledikleri üstbilişsel davranışlar tablo halinde verilmiştir (Karatay, 2007, s. 34). Bkz. Tablo 1.

Tablo1: Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel davranışları

Okuma Öncesi Süreç: Tahmin Etme ve Planlama	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Bir amaç doğrultusunda okur. • Metni gözden geçirir. • Önceki bilgilerini harekete geçirir. • Metnin (venilmişse) başlığı ve yazarına bakar. • Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. • Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır. • Metinle ilgili kendi kendine sorular sorar. • Metni okuma hızını belirler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumaya hemen girer, hazırlık yapmaz. • Okurken herhangi bir amacı yoktur. • Önceki bilgilerini kullanmaz. • Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremez. • Metinde işlenen konuyu ilişkin bir tahmini yoktur. • Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Okuma Sırası Süreç: İzleme ve Düzenleme	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not alır. • Kavradığından emin olmak için dikkatli okur. • Dikkati dağılıncı okuduğu kısma tekrar döner. • Metinde geçen önemli bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alır. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okurken telaşlı olur. • Dikkati dağınıktır. • Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez. • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not tutmaz. • Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanamaz. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması

<ul style="list-style-type: none"> • Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanır. • Okurken belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünür. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarını kullanır. • Metinde geçen önemli bilgiyi hatırlamaya yardımcı olması için görselleştirir. • Metinde geçen anahtar bilgiyi, tanımlayan noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarını kontrol eder. • Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışır. 	<ul style="list-style-type: none"> • için bağlama yönelik ipuçlarını kullanamaz. • Metinde geçen anahtar kelimelere, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat edemez. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önceki bilgilerini kontrol edemez, yeni öğrendiklerini, eleştirmeden öncekilere ekler. • Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. • Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. • Anlamadığının farkına varamaz.
---	---

Okuma Sonrası Süreç: Değerlendirme	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. • Okuduğu metinde önemli bilgilerin ne ifade ettiğini özetler. • Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. • Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. • Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendirir. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma zahmetine girmez. • Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. • Başkalarıyla okuduğunu tartışmaz,

<p>bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. • Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol eder. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. • Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır 	<p>kendini başarılı hisseder.</p>
---	-----------------------------------

(Paris ve Jacobs, 1984, s. 2083; Pressley ve Allflerbach, 1995, s. 105; Snow, vd. 1998, s. 62. akt. Karatay, 2007, ss. 35-36)

Özetleyecek olursak, Literatürde, dil öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, şüphesiz en çok okuma üzerine çalışmalar yapıldığı söylenmekte olup, bireylerin okuyup anlama görevlerini başarıyla tamamlayabilmeleri için üstbilişsel bilgileri kullanıp, bilinçli ve planlı stratejiler üretmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Böyleyken birçok araştırmada, okuma için üstbilişin esas alındığı bilinmekte olup, başarılı okurların, okuma sürecinde kendi okuma aktiviteleri ve öğrenme düzeylerini denetleyebilen ve kendi gelişmelerine göre, stratejiler düzenleyip, kullanan ve kendi başarılarını değerlendirebilen bireyler olduğu söylenmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında yapılmış olan bazı araştırmalar üstbilişin okuduğunu anlama süreçlerini pozitif bir şekilde geliştirdiğini vurgulamaktadır.

1.8. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Literatüre baktığımızda 1970'lerin ortalarından beri öğrenme stratejilerinin, ikinci dil öğreniminin ilgi odağı olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri, anlama, hatırlama ve bilgileri kullanmak için kasıtlı olarak kullanılan ve öğrenciler tarafından bilinçli bir şekilde kontrol edilen teknikler olarak tanımlanmaktadır (Rahimi ve Katal, 2011, s. 73).

Birçok araştırmacı yabancı “dil öğrenme stratejileri” terimini farklı şekillerde tanımlanmıştır. “Dil öğrenme stratejileri” genel olarak literatürde öğrencilerin ikinci dili öğrenirken kullandıkları zihinsel ve iletişimsel işlemler olarak tanımlanmaktadır.

Wenden ve Rubin (1987, s. 19)’e göre “dil öğrenme stratejileri” öğrencilerin kullandıkları işlemler, aşamalar, planlar ve alışkanlıklarını kapsar ve bu vesilesiyle bilgilerin kavranılması, zihinde tutulması, hatırlanması ve istifade edilmesini kolaylaştırır. Stern (1992, s. 261), “dil öğrenme stratejileri”ni öğrencilerin belli amaçlar doğrultusunda bilinçli olarak başvurdukları eylemler olarak tanımlamıştır.

Richard ve Platt (1992, s. 209)’a göre, dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sırasında yeni bilgileri daha güzel bir biçimde anlamaları, öğrenmeleri ve hatırlamalarını sağlamak için kullanılan “kasıtlı davranış” ve düşüncelerdir. Buna benzer bir tanım O’Malley ve Chamot (1990, s. 1) tarafından kullanılmıştır. Onlara göre “öğrenme stratejileri”, bireylerin anlamalarına, öğrenmelerine ve yeni bilgileri akıllarında tutabilmelerine yardımcı olmak için kullandıkları özel davranışlar ve düşüncelerdir.

Oxford (1990, s. 8) ise, yabancı “dil öğrenme stratejileri”ni en çok kabul gören bir tanımla, bireylerin öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, daha öz-denetimli ve daha etkin kılan, davranışlar ve faaliyetler olarak tanımlamıştır.

Oxford (1990) “dil öğrenme stratejileri”nin 12 özelliğinden aşağıdaki gibi bahsetmiştir:

1. Ana amaç olan iletişim yetisine katkıda bulunur.
2. Öğrencilerin daha bağımsız olmalarına imkan sağlar.
3. Öğretmenlerin rolünü genişletir.
4. Problem odaklıdır.
5. Öğrenciler tarafından yapılan belirli hareketlerdir.
6. Öğrencinin sadece bilişsel yönünü değil, birçok yönünü içerir.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.
8. Her zaman gözlenebilir değildir.
9. Genellikle bilinçli davranışlardır.
10. Öğretilebilir.
11. Esnektirler.
12. Çeşitli etkenler tarafından etkilenirler (Oxford, 1990, s. 9).

Özetle “dil öğrenme stratejileri”, yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin, öğrenmekte olduğu yeni dil hakkında bilgileri ve becerileri daha kolaycasına, etkin ve düzenli bir biçimde elde etmek ve söz konusu süreçlerdeki başarıları çoğaltabilmek için,

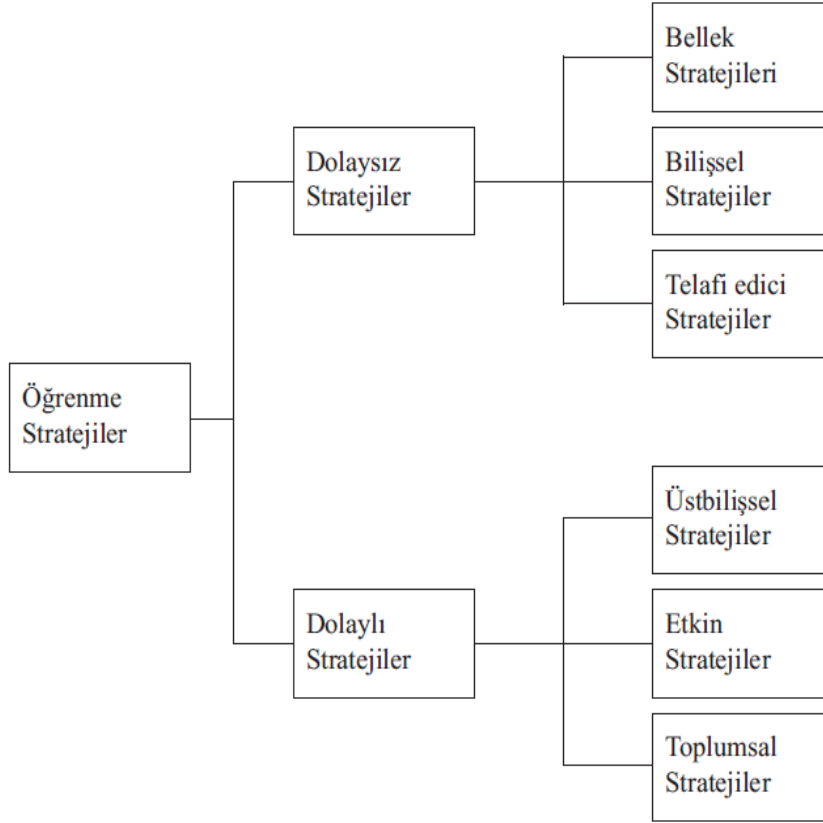
farkında olarak veyahut olmayarak yararlandıkları ve şahsi özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmiş oldukları teknikler olarak tanımlanmaktadır (Sucu, 2009, s. 10).

Ay (2008, s. 10)'a göre, stratejiler, bir sorunla karşılaşıldığı zaman ortaya çıkarlar. Ona göre öğrenciler bir sorunla karşılaştıkları durumunda, geliştirdikleri becerileri otomatik olarak kullanacaklardır, ancak güçlük çektikleri durumlarda belirli stratejileri bilinçli olarak uygulamaya yöneleceklerdir.

Senemoğlu (1997)'nin çalışmasında belirttiğine göre bireyler, belli bir öğrenme amacına ulaşmak için üstbilişsel bilgilere yönelik hangi “öğrenme stratejileri”nden yararlanmalı olduklarına karar verip, uygulamaya başlarlar. Uygulamanın sonunda eğer hedeflere ulaşılmamışsa, başka bir stratejiyi yürürlüğe koyarlar. Böylelikle kendi öğrenmelerini izleyen ve düzenleme kabiliyeti olan etkili bireyler olabilirler. (akt. Çoşkun, 2011, s. 51).

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretimi alanında “öğrenme stratejileri”nin bireysel farklılıklardan birisi olarak ele alındığı görülmektedir. Söz konusu stratejiler genel olarak Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflandırma esas alınarak irdelenmektedir (Ay, 2008, s. 10).

Oxford (1990) “dil öğrenme stratejileri”nin temel hedefinin “iletişimsel yeterlik kazanmak” olduğunu belirtmekte olup, öğrenme stratejilerini genellikle “dolaysız ve dolaylı stratejiler” olarak iki ana kategoride ve 6 alt grup şeklinde sınıflandırmıştır. (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması (Oxford, 1990, s. 17. akt. Ay, 2008, s. 11)

Oxford (1990, ss. 37-47)'un sınıflandırmasındaki “dolaysız stratejiler” öğrenmeye direkt katkıda bulunan stratejilerdir. “Dolaysız stratejiler”, üç alt grupta, “bellek stratejileri”, “bilişsel stratejileri” ve “telafi stratejileri” şeklinde incelenmektedir:

1. “Bellek stratejileri” ya da “hafıza stratejileri”, bilgilerin hafızada tutulmasına faydalı olmak adına kullanılmakta olup, dört başlık olarak sınıflandırılmıştır:

- a. Zihinsel bağlantılar oluşturma
- b. Görüntü ve sesleri kullanma
- c. Öğrenilen konuları ayrıntılı bir şekilde gözden geçirme
- d. Fiziksel hareketleri kullanma

2. “Bilişsel stratejiler”, bireylerin öğrendikleri konulardan anlam çıkarma adına istifade ettikleri zihinsel stratejiler olarak, dört başlık altında aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

- a. Pratik yapmak
- b. Mesaj alıp vermek
- c. Çözümleme yapmak ve sonuç çıkarmak

d. Verileri (girdileri ve çıktıları) yapılandırmak

3. “Telafi Stratejileri”, bilgide büyük eksikliklere rağmen, öğrencilerin dili kullanmalarına yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler genel olarak dil bilgisi ve kelime alanındaki boşluk ve eksiklikleri tamamlamak için kullanılıp, öğrencilerin iletişimi engelleyen zor durumlarla başa çıkmalarını sağlamaktadırlar. Bu stratejiler iki başlık altında verilmektedir:

- a. Makul bir tahminde bulunmak
- b. Konuşmada ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelmek

“Dolaylı stratejiler” ise, hedef dili doğrudan kullanmadan, dil öğrenmeyi destekleyip, yöneten stratejilerdir. Söz konusu stratejiler de üç alt kategoride incelenmiştir. Bunlar, “üstbilişsel stratejiler”, “duygusal stratejiler” ve “sosyal stratejiler”dir.

1. “Üstbilişsel stratejiler”, öğrencilerin öğrenme sürecini düzenlemelerini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler üç alt başlığı içermektedir. Bunlar:

- a. Daha önceden bilinenleri gözden geçirip arada bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşmak
- b. Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak
- c. Kendini gözlemleyerek öğrenme sürecini değerlendirmektir

2. “Duygusal stratejiler”, bireylerin duygusal özellikleriyle ilişkin stratejiler olarak üç kategoride ele alınmıştır. Bu stratejiler duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerlere işaret etmektedirler:

- a. Rahatlama teknikleri kullanarak kaygıyı azaltmak
- b. Kendini ödüllendirmek, olumlu ifadeler kullanarak kendi kendini cesaretlendirmek
- c. Kendini dinleyerek, bir dil öğrenme günlüğü tutarak, duygularını başkaları ile paylaşarak kendi duygusal değişimlerini kontrol etmek

3. “Sosyal stratejiler”, öğrenciyi hedef dili kullananlar ile iletişime yönlendiren stratejilerdir. Bu stratejiler üç alt başlık şeklinde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

- a. Soru sormak: karşıdakinden açıklama ve hataları düzeltmesini istemek
- b. Hedef dilde yeterli bilgiye sahip bireylerle işbirliği yapmak
- c. Farklı kültürlerdeki insanların duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışmak

O'Malley ve arkadaşları (1985, ss. 582-584) da “dil öğrenme stratejileri”ni, “üstbilişsel stratejiler”, “bilişsel stratejiler” ve “sosyal duygusal stratejiler” olmak üzere üç temel başlık ve 26 alt başlık şeklinde sınıflandırmışlar.

Stern (1992, ss. 262-266) de dil öğrenme stratejilerini beş ana başlık altında ele almıştır: “yönetim ve planlama”, “bilişsel”, “iletişimsel-deneyimsel”, “kişisel” ve “duyuşsal”.

Yapılan araştırmalardan elde edilen genel izlenim, “dil öğrenme stratejileri”nin, ikinci dili öğrenirken kullanılan zihinsel ve iletişimsel işlemler olduğunu ve stratejilerin, öğrencilerin genel yabancı dil gelişimi seviyesini gösterdiğini söyleyebiliriz. “Üstbilişsel stratejiler”in ise ileri seviyedeki öğrenciler arasında daha çok kullanıldığına dair bulgular olduğunu ve başarılı bireylerin, sık sık ve farklı strateji kullandıklarını görmekteyiz. Hsiao ve Oxford (2002, s. 369)’a göre bireyler yabancı dil öğrendikleri zaman farklı seviyelerde farklı stratejiler kullanmaktadırlar. Etkili bir şekilde öğrenen öğrenciler, farklı yeterlilik düzeylerinde, öğrenme tarzlarındaki tercihler doğrultusunda stratejileri rastlantısal değil, sistemli bir biçimde seçmektedirler. Fakat başarı seviyesi düşük öğrenciler, stratejinin öğrenme görevine uygun olup olmadığı konusuna yeterince dikkat göstermeyip, stratejileri rastgele seçerler.

Fedderholdt (1998) çalışmasında, dil öğrenmede başarılı öğrencilerin, farklı dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve birçok öğrenme stratejileri düzgün ve uygun bir biçimde istifade edilebilen öğrencilerin, dil becerilerini daha güzel bir şekilde geliştirebildiklerini vurgulamıştır. Fedderholdt (1998, s. 1)’a göre, dil öğrenme sürecinde, üç alanda beceri geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. “Üstbilişsel stratejiler”, öğrenme zamanını düzenlemeyi, özizleme ve özdeğerlendirmeyi geliştirir. “Bilişsel stratejiler” karşılaşılan yeni problemi çözmek için önceki bilgileri kullanmayı içerir. Ayrıca öğrenciler (Socio-effective strategies) “sosyal duyuşsal stratejiler”i de tanımaya başlamalıdır. “Sosyal duyuşsal stratejiler”, anadil konuşucularından telaffuzlarını düzeltmelerini istemeleri ya da belirli bir dil problemini üzerine sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarını istemeleri kapsamaktadır. Bu üç alandaki becerilere sahip olmak, dil öğrenen, bireylerin, özerklik ve bağımsızlığını oluşturmada yardımcı olup, böylece kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekler.

Ayrıca literatürü incelediğimizde, birçok faktörün strateji seçimini etkilediğini söyleyebiliriz. Ellis (1994)’in çalışmasında belirttiğine göre, öğrencilerin yaşı,

motivasyonu, önceki öğrenmelerindeki farklılıklar ve durumsal-sosyal faktörler öğrencilerin strateji seçimini etkilemektedir. Farklı araştırmacılar ise, çeşitli değişkenlerin önemine dikkat çekmektedirler. Ellis (1994, ss. 540-545), dilin kullanımına önem veren öğrencilerin, iletişim stratejilerini ve dil öğrenme hakkında bilgi sahibi olmayı önemsiyen öğrencilerin, bilişsel stratejileri kullanacaklarını savunmaktadır.

Diğer taraftan araştırmacılar, öğrencilerin tek bir stratejiyi uygulama yerine birden fazla stratejiyi kullandıklarını belirtmişler. Eme ve arkadaşları (2006, s. 92) 'na göre öğrenciler zamanla farklı stratejileri öğrenirler ve bunları farklı durumlarda kullanmaya başlarlar ve kendi performanslarını izleme ve uygun stratejileri seçme yeterliliğine geldiklerinde ise, üstbilişsel düzenleme ortaya çıkar. Onlara göre, üstbilişsel düzenleme, öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini seçebildiklerinde ve kendi performanslarını denetleyebildiklerinde, gelişmeye başlar.

1.8.1. Yabancı Dil Öğreniminde Stratejilerin Önemi

Literatüre göre dil öğrenme konusunda başarılı bireylerin özellikleri incelendiğinde, başarılı öğrencilerin bazı stratejileri kullandıkları görülürken zayıf öğrencilerin fazla strateji kullanmadığı belirlenmektedir. Böylece stratejilerin, dil öğrenmede önemli bir etken olduğu söylenilebilir. Stratejiler, uygun olanı seçerek, esnek olarak kullanılabilen, kişiye özgü bilişsel araçlar olarak öğretim süresince öğrenmeyi artırarak, kişilerin bilgiyi işlemelerine, düzenlemelerine ve değerlendirmelerine yardım ederler. Zengin (2006)'nin de belirttiği gibi, yabancı “dil öğrenme stratejileri”, öğrencilerin özerkliklerini inşa etmelerine yardım eder. Öğrencilerin özerkliklerini elde etmeleri, öğrenme sürecinin ilerlemesi açısından son derece önemlidir (akt. Sucu, 2009, s. 9).

Genel olarak bakıldığında, bireylerin “dil öğrenme stratejileri”ni geliştirmeleri adına epey araştırmalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmaların neticesinde, öğrencilere “dil öğrenme stratejileri”nin nasıl istifade edilmesinin gerekliliğinin öğretilmesi vurgulanmıştır (Oxford ve Crookall, 1989, s. 411).

Rasekh ve Ranjbar (2003, s. 3) çalışmalarında, strateji betimleme ve sınıflandırması üzerine yapılan araştırmaların sonucuna göre, yabancı dil öğretilen sınıfların

programında, strateji eğitiminin yer almasının, öğrencilerin dil edinimlerini hızlandırmada, öğretmenlere, yardımcı olduğunu, belirtmiştir. Ayrıca bu yönde yapılan birçok araştırma, strateji eğitiminin, dil öğrenme performansı üzerine olumlu etkisi olduğunu desteklemektedir. literatüre göre öğrenme stratejileri eğitimi, öğrencileri üç yönden desteklemektedir. İlk olarak öğrenme stratejileri öğretimi, öğrencilerin daha iyi öğrenen olmalarına yardımcı olur. İkinci olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmadaki becerileri, bağımsız, özerk ve kendine güvenen öğrenenler olmalarını sağlamaktadır. Son olarak öğrencilerin strateji kullanmaları ile dil öğrenimindeki başarıları arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamalarıyla birlikte motivasyonları artmaktadır.

Diğer taraftan Oxford (1990, s. 210), konuyu öğretmen açısından değerlendirerek, strateji eğitimini uygulayan öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rollerine dikkat çekmektedir. Bu durum öğretimi çok daha öğrenen merkezli yapar ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi tespit etmelerini sağlayıp, bunlara bağlı olarak kendi öğretim tekniklerinin ne kadar başarılı olduğunu değerlendirmelerine de yol açar.

Book ve arkadaşları (1985)'nin, strateji eğitiminin dil öğretimi üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışmanın sonuçları da, diğerlerini destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, doğrudan strateji eğitimi alan öğrencilerin, daha bilinçli öğrendiklerini ve strateji eğitimi ile üstbilişsel farkındalık arasında önemli derecede olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Book vd., 1985, s. 35).

Eggen ve Kauchak (2001, s. 337) öğrenme sürecinde, öğrenmelerinin bilincinde olan ve öğrenme verimliliğinin artması için bilinçli bir şekilde hareket eden bireylerin, söz konusu süreçlerden haberdar olmayan bireylere nazaran, daha başarılı oldukları ve bunun etkili öğrenmenin esas prensiplerinden biri olduğunu savunmaktadır. Söz konusu prensibin dayandığı görüş şudur: öğrenme gerçek bir bilişsel süreçtir ve bu süreci değiştirerek öğrenme stratejilerinin niteliği yükseltebilir.

Genel olarak baktığımızda söyleyebiliriz ki, bireylerin başarılı olmaları kendi öğrenme metodlarının bilincinde olmaları ve kendi öğrenme süreçlerine yön verebilmelerinden asılıdır. Dolayısıyla öğrencilere, “öğrenme stratejileri”ni ilkokuldan itibaren öğretilmesi gerektiğinin önem arz ettiğini söyleyebiliriz.

Razı (2010, s. 87) çalışmasında, başarılı öğrencilerin, öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan öğrenciler olduğunu vurgulamıştır. Ay (2008, s. 8) çalışmasında, hedefe uygun olan stratejilerin belirlenmesi için izlenmesi gereken en elverişli yolun, başarılı bireylerin kullandıkları stratejileri incelemek olduğunu, bu şekilde, başarıyı elde etmek için öğretilmesi gereken stratejilerin de belirlenmiş olacağını vurgulamıştır.

Genelde bireylerin çalışmalarında başarıya ulaşmak adına muhtelif ve değişik “öğrenme stratejileri” kullandıkları bilinen bir husustur. Gelen (2003, s. 27)’ e göre “eğer kişi öğrenme stratejilerini biliyor fakat kullanamıyorsa, bu durum kişinin üstbilişsel becerilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesidir”. Dolayısıyla öğrencinin kendi kendisinin öğrenme sürecini algılaması ve öğrenme özelliklerinin bilincinde olması benzeri zihinsel süreçleri ihtiva eden “üstbiliş beceriler”, bireyin kendi öğrenme ve bilişsel süreci konusunda bilgi sahibi olması ve öğrenme sürecinde elde edeceği başarı açısından oldukça önemlidir.

Sonuç olarak dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde uygun stratejiler kullanmaya muhtaç oldukları saptanmıştır. Bu yüzden, hedeflerin belirleme, denetleme, planlama ve değerlendirmesini içeren “üstbilişsel stratejiler” önem kazanmıştır. Bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde “üstbilişsel stratejiler”e değinilecektir.

1.9. ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

Literatürü incelediğimizde günümüz toplumlarında eğitimin esas hedefinin, kendi öğrenmelerinin bilincinde olan, onları doğru bir şekilde kavrayan ve yaratıcılık sahibi olan kişiler yetiştirmek olduğunu görmekteyiz. Eğitimin bu hedefine yönelik bireylerden beklenen, süratle değişmekte olan dünyada, artmakta olan bilgi dağarcığına ulaşabilmek için öğrenmeyle ilişkin esas becerileri ve bilgilere sahip olmasıdır. Eğitimciler göre bireylerin ne öğrendiklerinden ziyade, nasıl öğrendikleri ve öğrenme yöntemlerini bilip bilmedikleri önem arz etmektedir. Eğitimde bilinçli bireylerin yetiştirilmesi ise, ancak bireylerin kendi becerilerinin farkındalığı ile gerçekleşmektedir.

Daha önce de değindiğimiz gibi, günümüzde, eğitim öğretimdeki değişimler öğrenme kavramında da değişimlere sebebiyet vermiştir. Günümüzde öğrenci odaklı eğitim öğretim süreçlerine faal bir biçimde katılım sağlayan bireyler hazırlamaya çalışılmaktadır. Tüm bu çabaların yanı sıra bireylerin öğrenme ve düşünme becerilerinin kenarında elverişli stratejiler istifade edebilme becerileri de geliştirilmeye çalışılmaktadır. Araştırmacılara göre, bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan öğrenme stratejileri etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için oldukça önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerini ve üstbiliş becerilerini kullanmaya ihtiyaç duydukları alanyazında yapılmış olan bazı araştırmalar tarafından ortaya çıkarılmıştır. Zira bireyler bir şeyi öğrendiklerinde genellikle neden ve ne öğrendiklerinin bilincinde olmazlar. Bazıları da öğrendikleri davranışların bir sorunun çözümlenmesinde nasıl kullanılacağı veyahut bir karar alırken nasıl karar aldıkları hususuna açıklık getirememektedirler (Gelen, 2003, s. 25). Dolayısıyla bilinçli öğrencilerin, “öğrenme stratejileri”ne sahip olmalarının yanı sıra bir üstbilişe de sahip olmaları gerekmektedir.

İlk yıllarda “bilişsel öğrenme stratejileri” ile birlikte ele alınan “üstbilişsel öğrenme stratejileri”, ilerleyen yıllarda bilişsel yapıdan ayrı olduğu dikkate alınarak farklı çalışma alanı olarak kabul edilmiştir. Diğer ifadeyle, “üstbilişsel öğrenme stratejileri” kavramı “öğrenme stratejileri” mevzusunda incelenen yeni kavramlardan birisidir (Namlu, 2004, s. 125).

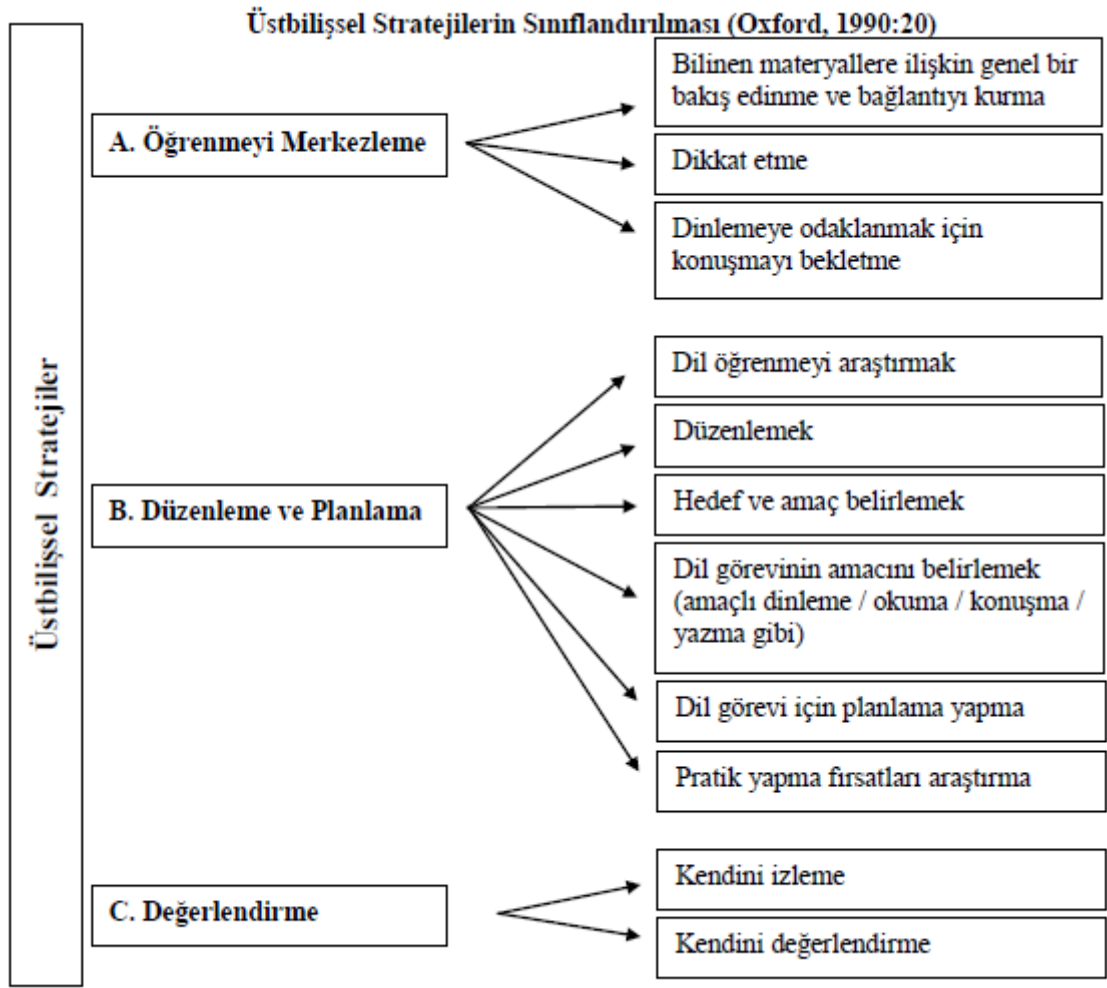
O’Malley ve arkadaşları (1985, s. 582), “üstbilişsel stratejileri”, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmenin planlamasını, kendi anlama sürecini kontrol etmeyi ve faaliyet bittiğinde değerlendirmeyi gerekli kılan stratejiler gibi tanımlamışlar. “Üstbilişsel stratejiler”in öğretimi Victor (2004)’a göre, “öğrencilerin uygun problem çözme süreçlerini keşfetmelerine izin vererek ve farklı durumlarda bu süreçleri kullanmalarını sağlayarak, öğrencileri üst düzey bir bilişsel sürece ulaştırır” (akt. Doğan, 2013, s. 11).

Namlu (2004, s. 125)’nin çalışmasında belirttiğine göre, “üstbilişsel öğrenme stratejileri”, “öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine; yani, merkezde toplama,

sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejilerdir”.

Oxford (1990)’a göre, “üstbilişsel stratejiler”, öğrenciler tarafından öğrenme sürecini düzenlemelerine yardım etmek için kullanılmakta olup, öğrenmeye odaklanan, düzenleme, planlama ve değerlendirme ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardım edilmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme stratejilerinin ne olabileceğini planlayabilip, uygun olmayani değiştirebilirler (akt. Hardan, 2013, s. 1722).

Literatürü incelediğimizde, “üstbilişsel stratejileri”nin farklı sınıflandırmalarını görmekteyiz. Oxford (1990) “üstbilişsel stratejileri”, dil “öğrenme stratejileri”nin alt grubu olarak ele almıştır. Oxford (1990, s. 20)’a göre, “üstbilişsel stratejiler” “dolaylı strateji” grubunda yer almaktadır. “Üstbilişsel stratejiler” şekil 6’da gösterildiği gibi şu boyut ve alt boyutları kapsamaktadır: “öğrenmeyi merkezleme”, “düzenleme ve planlama” ve “değerlendirme”. Bkz şekil 6.



Şekil 6. Üstbilişsel Stratejilerin Sınıflandırılması (Oxford, 1990, s. 20. akt. Babacan, 2012, s. 17).

Araştırmacılara göre üstbilişsel stratejiler, ayrıntılı düşünmeyi geliştirmeye, yardımcı olup, sonuçta daha iyi öğrenmeye yol açarlar. Oğuz (2017) çalışmada, birçok araştırmacının, dil öğrenmede “üstbilişsel stratejileri”n önemli role sahip olduğu gerçeğine değindiğini vurgulamıştır. O ayrıca dil öğrenmede tüm beceriler içinde okumanın önemli yere sahip olduğunu, üstbilişin okuma becerisi için gerekli olduğunu ve bireylerin başarılı bir şekilde okuyup, anlamalarının, üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımıyla gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Oğuz, 2017, ss. 12-14).

1.9.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Nitelikli eğitim ve öğretimin en önemli öğelerinden biri, okuma becerisinin geliştirilmesidir. Öte yandan okumanın temel amacının okuduğunu anlama olup, bu amaca ulaşmanın ancak stratejik okumayla mümkün olabileceğine inanılmaktadır. Okuduğunu anlamayı geliştirmede ise okuma stratejileri önemli rol oynamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, stratejilerin, bir amaca ulaşmak için sürecin bilinçli bir şekilde, planlanması olarak tanımlandığını görmekteyiz.

Temizkan (2008, s. 132)'a göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Bu amaçla eğitim programlarında, bazı stratejilere yer verilmektedir. Programındaki yapılandırmacı öğrenme gereği, bilginin sorgulanması ve yorumlanması gerekmektedir. Bireyler kendi fikirlerinden de yararlanarak, bilgi ve kavramları anlamlandırmalı, yorumlamalarla onları yapılandırmalıdır (MEB, 2006). Bu yüzden öğrencilerin var olan bilgilerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bireylerin neyi bilip, neyi bilmediklerine karar verebilmeleri, anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları ise “bilmiş” ve “üstbilmiş” gelişimlerine bağlıdır (Duman, 2013, s. 3). Karatay (2011)'a göre öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde iki kavram öne çıkar. Bu kavramlar, “bilmiş” ve “üstbilmiş” olarak belirtilmektedir. “Üstbilmiş” kişinin bilişsel sürecinin bilincinde olması ve söz konusu sürecin denetleme ve yönlendirme yeteneği olarak bilinmektedir. “Üstbilişsel okuma” ise, bireyin “ne için, neler yapabileceğini bilmesi, amacını ve bu faaliyetin sonucunu değerlendirebilmesi açısından kişinin kendini fark etmesidir” (Özbay ve Bahar, 2012, s. 175). Duman (2013, s. 4)'a göre “üstbilmiş” ile bireyler neyi bildiklerinin farkında oldukları gibi, nasıl bildiklerinin de farkındadırlar. üstbilişsel becerilerine sahip bireyler okurken kendilerine uygun, çeşitli stratejiler kullanır, herhangi bir anlama probleminde strateji değiştirebilirler.

“Üstbilmiş” kapsamında, metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştıran bazı stratejiler vardır. Bu stratejiler, okuma faaliyeti esnasında kişiler tarafından uygulamaya konulan zihinsel yöntemler olarak bilinmektedir. “Okuma stratejileri”, okuyucunun okuduğu metni nasıl algıladığına, okuduklarını nasıl anladıklarına ve anlamadığında neler yaptığını gösterir (Temizkan, 2008, s. 134).

Philip ve Hua (2006, s. 4) okuyucuların okuma sürecinde kullandıkları stratejileri etkili bir şekilde düzenlemeleri için üstbilişsel stratejiler ile donanmış olmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Carrell (1989)'e göre dil becerilerinden biri olan okuma becerisi alanında strateji kullanımı irdelendiğinde, başarı düzeyi yüksek olan okuyucularla başarı düzeyi düşük olan okuyucular kıyaslandığında başarılıların daha fazla stratejiye başvurdukları saptanmaktadır. Keza söz konusu başarılı okuyucuların bu stratejilerden bilinçli ve etkin biçimde faydalandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, üstbilişsel becerilerinin okuma stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmasıyla yakinen ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Carrell, 1989, ss. 122-123).

Brown ve arkadaşları (1986)'nın belirttiğine göre “üstbiliş”, okumada çok önemli rol oynamaktadır. “Üstbiliş” kişinin herhangi bir bilişsel süreç hakkındaki bilgisine işaret etmektedir. Genelde okuma bağlamında, bilişin iki türden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bunlardan ilki, kişinin metinden öğrenmede kullanılan stratejiler hakkındaki bilgisi ve ikinci ise, okurların farklı amaçlar doğrultusunda okurken, kendi davranışları hakkındaki kontrolüdür. Brown ve arkadaşları (1986, s. 49)'na göre başarılı okurlar kendi okumalarını ve öğrenme durumlarını denetleyip, stratejiler kullanıp, çalışmalarını uygun bir şekilde ayarlayıp ve devam etmekte olan çalışmalarındaki başarıyı değerlendirirler.

Üstbilişsel becerileri etkili olarak kullanma yeteneğinin, başarılı okumada önemli bir parça olduğu yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Çok sayıdaki araştırmada, okumada başarılı bireylerin üstbilişsel becerileri kullanmada, zayıf okurlara göre daha etkili oldukları belirtilmiştir (Sucu, 2009, s. 2).

Bulut (2016)'a göre, “üstbiliş” konusunda yapılmış olan araştırmalar irdelendiğinde, “okuma stratejileri” alanında üstbilişi üst seviyede olan bireylerin “okuma ve anlama” becerilerinin de daha etkin olduğu gözlemlenmektedir. Bazı çalışmalarda ise, okuma başarılarıyla “üstbilişsel stratejileri” arasında olumlu ilişkiler saptanmıştır. Bu durumda, bireyler eğitimlerinin ilk aşamalarından başlayarak “okuma stratejileri”ni öğrenmeli ve söz konusu stratejiler hakkında üstbilişlerini oluşturmaldırlar (Bulut, 2016, ss. 632-633).

Literatürde çeşitli üstbilişsel okuma stratejilerinin tanımları bulunmaktadır. Bu tanımların temelde aynı anlamı taşıdıkları söylenilebilir. “Üstbilişsel okuma

stratejileri”nin tanımlamasına geçmeden önce, alanyazında “üstbilişsel okuma stratejileri” ile “okuma stratejileri”nin sık sık birbirinin yerine kullanıldıkları konusuna değinmek gerekmektedir. Ayrıca bazen “üstbilişsel okuma becerileri” kavramı da kullanılmaktadır.

Mokhtari ve Reichard (2002, s. 249) “üstbilişsel okuma stratejileri”ni, okurların okuma süreciyle ilgili nasıl plan yapacakları, nasıl izleyip değerlendireceklerine ve kendilerine verilmekte olan bilgileri nasıl kullanacakları hakkında düşünceleri olarak tanımlamıştır. “Üstbilişsel okuma stratejileri” Phakiti (2003) tarafından ise, bilinçli zihinsel davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu davranışlar bilişsel stratejilerin seçilmesini, yürütülmesini, yönlendirilmesini ve denetlenmesini içermektedir. Başaran (2013, s. 228)’a göre, “yapılan tanım ve açıklamalardan hareketle üstbilişsel okuma stratejileri, anlamın oluşması için okurun bilinçli bir şekilde, okuma sürecini takip edip, gerektiğinde sürece müdahale etmesi ve süreci tüm yönleriyle değerlendirmesi olarak tanımlanabilir”.

Başaran (2013) çalışmasında, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Bilinçli bir şekilde kullanılır.
- Metne, okuyucunun özelliklerine ve okuma amacına göre değiştirilir.
- Her hangi bir okuduğunu anlama problemini aşmak için kullanılabilir.
- Öğretilmese bile okur tarafından keşfedilebilir.
- Üstbilişsel farkındalıkla doğrudan ilgilidir.
- Tek başına kullanıldığında okuru hedeflediği okuma amacına ulaştırmaz. Bilinçli olarak birden fazla üstbilişsel okuma stratejisi kullanmak gerekir.
- Yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığında istenen hedefe ulaştırmaz (Başaran, 2013, s. 228).

Literatürde, “üstbiliş” ve “okuma” kavramları oldukça büyük bir alana işaret etmektedir. Bu yüzden “üstbilişsel okuma stratejileri” kavramı doğal olarak oldukça büyük bir alanı kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırmacıların geliştirdikleri strateji kategorilerinin örtüşmemeleri ve “üstbilişsel okuma stratejileri”ne dair bir görüş birliğinin olmaması doğal karşılanabilmektedir. Fakat araştırmacıların belirlediği stratejiler aynen örtüşmeseler de birbirleri ile de çelişki göstermemektedirler (Başaran, 2013, s. 228).

El-Kaomy (2004, s. 22)’ye göre, çeşitli “üstbilişsel stratejiler” içinde, okuma alanında öncelikli olarak üç stratejiye vurgu yapılmaktadır: “plan yapma”, “özizleme” ve “öz değerlendirme”. “Plan yapma” stratejisi okuma hedefini belirleyerek, belirlenen hedefe yönelik metnin okunmasıdır. “özizleme”, kişinin kendi okuma süreçlerini düzenlemesi

ve uygun stratejiyi doğru zamanda kullanmasıdır. “Öz değerlendirme” ise kişinin kendi stratejilerini değerlendirmesidir. Yani gerektiği zaman stratejiyi değiştirmek, hedefe varıp varmadığını kontrol etmek ve hedefe varmadıysa yeniden okumaktır.

Buna benzer bir şekilde birçok araştırmacı, okuma alanında “üstbilişsel stratejileri” üç grup halinde incelemektedir. Bunlar (*planning*) “planlama”, (*monitoring*) “düzenleme”, ve (*evaluating*) “değerlendirme” stratejileridir. (Pressley & Afflerbach, 1995; Israel, 2007, s. 6; Iwai, 2011, s. 152). “Planlama stratejileri”, okumadan önce kullanılır ve öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirerek onları okumaya hazırlar. “Düzenleme stratejileri”, okuma süresince ortaya çıkmaklar. “Değerlendirme stratejileri” ise, okumadan sonra kullanılır. Özet olarak “üstbilişsel okuma stratejileri” planlama (okuma öncesi), düzenleme (okuma anında/sırasında) ve değerlendirme (okuma sonrası) olarak üç grup şeklinde sınıflandırılmaktadır. Her grup ise, çeşitli stratejileri içermektedir (Iwai, 2011, s. 153).

Brown (1980) okuduğunu anlamaya ilgili “üstbilişsel stratejileri” beş ana başlıkta ileri sürmüştür:

- (a) okuma amacını belirleme,
- (b) metnin (mesajın) önemli kısımlarını belirleme,
- (c) okuduğunu anlamanın sağlıklı bir şekilde yürütüldüğüne dair devam eden aktiviteleri (süreci) izleme,
- (d) hedeflere ulaşıp, ulaşılmadığını belirlemek için kendini sorgulama,
- (e) okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara ilişkin çözümler üretme (akt. Vianty, 2007, s. 450).

Grabe (2009, s. 224) ise, “üstbilişsel okuma stratejileri”ni sekiz aşamada ele almıştır.

Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Okuma amacını belirleme
2. Metne ilişkin tahminde bulunma ve ana fikri oluşturabilme
3. Okuma amacı doğrultusunda çıkarımlarda bulunabilme
4. Okuduğunu anlama sürecini izleme
5. Metnin yorumlanmasında yaşanan aksaklıkları ya da okuma amacına uygun olmayan durumları fark edebilme
6. Metnin ana fikrini özetleyebilme
7. Uygun bir biçimde yapılmayan yorumlara ilişkin iyileştirici stratejilerden yararlanma
8. Okuma sürecinde kazanılanları değerlendirme (akt. Babacan, 2012, s. 19).

Mokhtari ve Reichard (2002), öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarını ölçmeye yönelik geliştirdiği ölçekte “üstbilişsel okuma stratejileri”ni üç boyutta değerlendirmiştir. Bu boyutlar “genel okuma stratejileri” (global reading strategy), “problem çözme stratejileri” (problem-solving strategy) ve “destekleyici okuma stratejileri” (support reading strategy)-dir.

“Genel okuma stratejileri” boyutu, metnin genel analizine yönelik bir takım okuma stratejilerini içermekte olup, 13 maddeden oluşmaktadır. “Genel okuma stratejileri”, okurların okuma hedefini şekillendirmesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi, metin içeriğinin amaca uygun olup olmadığını kontrol etmesi, metin hakkında tahminde bulunması, tahminini doğrulaması, içerik için metni okuması, metindeki özellikleri saptamak adına taraması, dikkatli okunması gerekenlerle ilgili karar vermesi, yazısal ipuçlardan yararlanması ve okuduğu metni kavramayı güçlendirmek için diğer yazısal özelliklerden faydalanmasını içermektedir.

“Problem çözme stratejileri” boyutu, metin güçleştğinde, yararlanılan stratejileri içermekte olup, 8 maddeden oluşmaktadır. “Problem çözme stratejileri”, okuyucunun dikkatli ve yavaş bir biçimde okuması, okuma hızını ayarlaması, okumaya dikkatini vermesi, okumaya ara verip okuduğu hakkında düşünmesi, yeniden okuması, okuduğu bilgiyi görselleştirmesi, sesli okuması ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını tahmin etmesini kapsamaktadır.

“Destekleyici okuma stratejileri” boyutu ise, dışarıdan müdahaleleri de içeren destekleyici ve işlevsel stratejileri içermekte olup, 9 maddeden oluşmaktadır. “Destekleyici okuma stratejileri”, okuyucunun metni okuduğu zaman not almasını, metin bilgilerini başka kelimeler ile ifade edilmesini, daha önce okunan bilgileri gözden geçirmesini, kendine sorular sormasını, materyallerden yardımcı olarak yararlanmasını, metin bilgisinin altını çizmesini, başkalarıyla konu üzerine tartışmasını ve özetlemesini içermektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002, ss. 252-259).

Genel olarak literatür araştırıldığında, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı gözlemlenmektedir. Bahsedilen sınıflandırmaların dışında ilgili alanyazında “üstbilişsel stratejiler” ve akrostiş okuma stratejileri olarak belirtilen ve kullanılan stratejilerinin bazıları aşağıda örneklendirilmektedir.

STOP Stratejisi

Cope (1990) tarafından öğrencilerin düşünme, işlem yapma ve kavrama becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Bu stratejinin amacı ise, öğrencilerin üstbilişsel becerileri kazanmalarını ve bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır. Stratejinin uygulanışında öğretmen rehberliği etkilidir. Stratejinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

S (Summarize): İçerigi özetle

T (Troubleshoot): Problemi belirle

O (Organize): Örgütle

P (Predict): Tahmin et

SQ3R Stratejisi

Robinson (1970) tarafından geliştirilen SQ3R stratejisi öğrencilerin okuma amacı oluşturmalarında etkilidir. Öğrencilerin metinde karşılaştıkları yeni bilgileri hafızalarına almalarını ve gerektiğinde hatırlamalarını sağlamada kullanılmaktadır. Öğrenciler ilk olarak okuma hedeflerini belirginleştirir, yanıtlamak için sorular sorar ve öğrenmelerini izlerler. Bu adımlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

S -Survey (İncele): Öğrenci metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metnin başlığı, özeti, grafikleri vb. inceler.

Q - Question (Soru sor): Öğrenci metin hakkında sorular sorar.

R - Read (Oku): Öğrenci metin ile ilgili soruları yanıtlamak için metni okur.

R - Recite (Anlat): Öğrenci metinden anladıklarını kendi kendine anlatır.

R - Review (Tekrar gözden geçir): Metin tamamen okunduktan sonra öğrenci sorulara verdiği cevapları, metinden öğrendiklerini, aldığı notlarını tekrar gözden geçirir.

PQ4R Stratejisi

Robinson ve Thomas (1972) tarafından geliştirilen strateji, öğrencilerin başarılarını, okuduğunu anlama düzeylerine bağlı olarak arttırmayı amaçlamaktadır. Stratejinin basamakları şu şekilde belirtilmiştir:

P (Preview): İlk aşamada okunacak metin incelenir, gözden geçirilir.

Q (Question): İncelemeler sırasında akıllarda oluşan sorular sorulur.

R (Read): Metin okunur.

R (Reflect): Metin hakkında (içindeki bilgiler, konusu) derinlemesine düşünülür.

R (Recite): Okur metni anlatır.

R (Review): Metin tekrar gözden geçirilir.

PARS Stratejisi

Smith ve Elliot (1979) tarafından geliştirilmiştir. Dört aşamadan oluşan stratejinin ilk aşamasında öğrenci genel bir bilgi edinmek amacıyla okuyacağı metni gözden geçirir. Sonraki aşamada okuma amacı oluşturmak için okumaya başlamadan önce zihninde sorular oluşturur. Belirlediği amaçlar doğrultusunda metni okur. Son aşamada tüm süreç kontrol edilir ve metin özetlenir.

P (Preview): Gözden geçir.

A (Ask Question): Soru sor.

R (Read): Oku.

S (Summarize): Özetle.

KWL Stratejisi

Tierney ve arkadaşlarının (1995) geliştirdiği K-W-L, öğrencilerin önceki bilgileri etkinleştirip, okuma için amaç sağlayan ve metinleri anlamalarına yardımcı olan ön-okuma etkinliğidir. KWL içinde yer alan üç adım aşağıdaki gibidir.

K - What I know (Ne Biliyorum?): Bu adımda öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri istenir. Öğrenciler bildiklerini listeledikten sonra bunları kategoriler içine yerleştirmeleri istenir.

W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?): Burada öğrenciler metin hakkında sorular oluşturarak okuma amacını belirler ve metni okurlar.

L - What I learned (Ne öğrendim?): Burada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yaparlar ve ikinci adımda oluşturdukları soruları cevaplarlar.

REAP Stratejisi

REAP stratejisi Eanet ve Manzo (1976) tarafından öğrencilerin düşünme yazma becerilerini geliştirmek için okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu stratejide öğrenci metnin, daha önceden okuduğu hangi metinlerle, hangi ders konularıyla ilgili olduğunu düşünür.

Stratejinin basamakları aşağıdaki gibidir:

R (Read): Metni oku.

E (Encode): Mesajı kendi kelimelerine göre kodla.

A (Annotate): Dipnot çıkar ve notlar al.

P (Ponder): Yazarın vermek istediği mesaj ve metin hakkında düşün (akt. Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011; Babacan, 2012; Duman, 2013; Bozkurt, 2013).

“Üstbilişsel okuma stratejileri”ni tanımlayıp, çeşitli sınıflandırmalarına değindikten sonra bu stratejileri kullanmanın önemine işaret edebiliriz. Başaran (2013) bazı araştırmacıları “üstbilişsel okuma stratejileri” hakkındaki görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

Üstbilişsel okuma stratejileri hem bilişsel becerileri kullanmayı ve kontrol etmeyi sağladığı hem de motivasyonel faktörler üzerinde etkili olduğu için, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Zira bu stratejiler, okurken önemli ayrıntıları keşfetmede ve zihninde tutmada, yeni bilgiyle eskileri birleştirmede, metinden hareketle metinde olmayan yeni bilgileri üretmede, metni yorumlamada, kişisel yargılarını işe koşmada, derinlemesine anlam kurmada, edebi çıkarımlar yapmada, bilmediği kelime ve yargıları anlamak için metnin bağlamından faydalanmada, içgörü oluşturmada, ana fikri bulmada, yazarın amacını tespit etmede ve içeriği tahmin etmede okura yardımcı olur (Başaran, 2013, s. 229).

Bu araştırmada Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş ve öğrencilerin yabancı dilde akademik okumada ya da derslerle ilgili materyalleri okumada üstbilişsel stratejileriyle ilgili farkındalıklarını ölçmek amacıyla kullanılmış olan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” (EK 1, s. 124) kullanılmıştır. Bu ölçekte, öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri” üç boyutta değerlendirilmektedir. Söz konusu boyutlar, “Genel Okuma Stratejileri”, “Problem Çözme Stratejileri” ve “Destekleyici Okuma Stratejileri”dir. Mokhtari ve Richard (2002)’nin belirttiği gibi “problem çözme stratejileri”, metnin düzeyi zor olduğunda devreye giren stratejileri, “genel okuma stratejileri”, okuma faaliyeti öncesinde genellikle belirtilen ve tasarlanan

hedefli okuma stratejilerini ifade edip, “destekleyici okuma stratejileri” ise, metinleri anlama konusunda yardımcı olarak dışarıdan yapılan müdahaleyi de kapsayan işlevsel ve “destekleyici stratejileri” içerir.

2. BÖLÜM

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ANALİZ

Bu bölümünde, çalışmaya katılan katılımcılar, araştırmada kullanılan model, verilerin toplanması, veri toplama aracı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve veri analizleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ANALİZ AŞAMASININ UYGULAMA SÜRECİ

“Yabancı dil olarak Türkçe” öğrenen öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı, nicel bir araştırmadır. Tarama araştırması, belirli “evren” içerisinde seçilmiş olan örneklemelerin eğilimleri, tutum ve düşünceleri veya fikir ve görüşleriyle ilişkili sayısal veriler sağlamaktadır. Araştırmacılar örneklemelerden edinilen veriler neticesinde, evrenle ilişkili genelleme yapar veyahut bir çıkarımda bulunurlar (Creswell, 2014, s. 13).

Söz konusu bakış açısından hareketle yaptığımız araştırmada, çalışma evrenini teşkil eden Gazi Üniversitesi TÖMER, Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü’nden örnekleme alınan B1 düzeyinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin (1) hangi üstbilişsel okuma stratejisini daha çok kullandıkları, (2) öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri seçimlerinin a) cinsiyet, b) yaş ve c) eğitim aldıkları alana göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, “üstbilişsel okuma stratejileri”dir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve okudukları alan gibi demografik bilgileri ise, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

2.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Araştırma, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında Ankara’da “Gazi Üniversitesi TÖMER” ve “Hacettepe Üniversitesi TÖMER” de ve Tahran’da Yunus

Emre Enstitüsü'nde, “yabancı dil olarak Türkçe” öğrenen öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada toplam 124 (70 kadın ve 54 erkek) “yabancı dil olarak Türkçe” öğrenen öğrenciye anket uygulanmıştır. Bunlardan 54 öğrenci, Gazi Üniversitesi TÖMER 2016-2017 bahar döneminde eğitim gören öğrenciler olup, 25 öğrenci ise Gazi Üniversitesi TÖMER 2017-2018 bahar döneminde eğitim gören öğrencilerdir. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi TÖMER 2016-2017 güz döneminde eğitim gören 27 öğrenci ve 2017-2018 güz dönemi Tahran Yunus Emre Enstitüsü'nde eğitim gören 18 öğrenci araştırmanın örneklemine alınmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların cinsiyet ve üniversitelerine göre sayıları verilmiştir. (bkz. Tablo 2)

Tablo 2.

Cinsiyet	Gazi TÖMER	Hacettepe TÖMER	Tahran Yunus Emre Enstitüsü
Erkek	40	10	4
Kadın	39	17	14
Toplam	79	27	18
Genel Toplam	124		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı, 17-20, 21-25 ve 26-üstü olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları alanlar ise Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Mühendislik, Tıp, Güzel Sanatlar ve diğerleri şeklinde sınıflandırılmıştır.

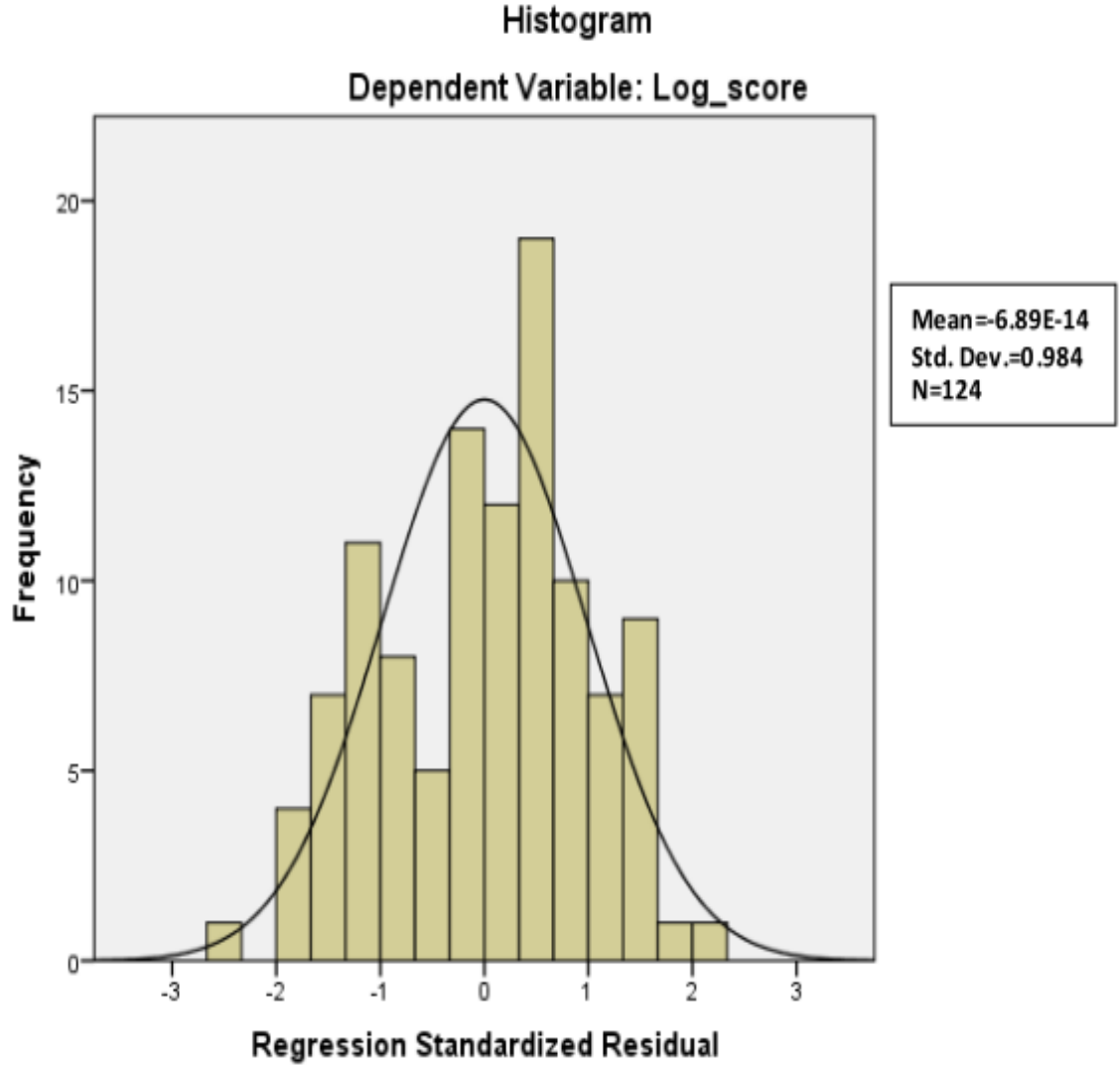
Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. (bkz. Tablo 3)

Tablo3: Demografik değişkenlerin özellikleri

Değişkenler		N	Ortalama	SS	%
Cinsiyet	erkek	54	1.56	.50	43.5
	kadın	70			56.5
Yaş	17-20	22	2.19	.80	17.7
	21-25	56			45.2
	26- üstü	46			37.1
Okudukları Alan	Sosyal Bilimler	40			32.3
	Fen Bilimleri	10			8.1
	Mühendislik	20	3.45	2.13	16.1
	Tıp	6			4.8
	Güzel Sanatlar	4			3.2
	Diğerleri	44			35.5

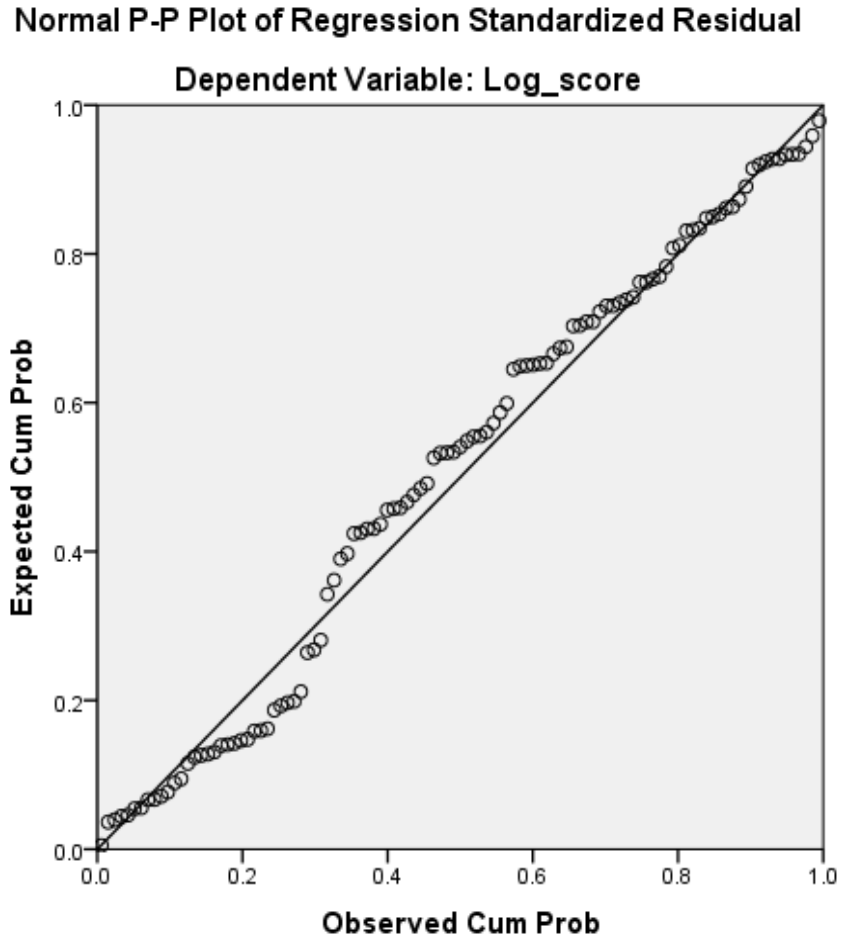
Verilerin analizi doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmadaki verilerin analizi hakkında çok daha net ve anaşılır bir fikir vermek için tablo ve şekiller hazırlanmıştır. Bkz. Şekil 7 ve 8.

Şekil 7.



Şekil 7. Veri dağılımı Histogram Grafiği

Şekil 8.



Şekil 8. Veri dağılımı normal olasılık grafiği

Not: Normal olasılık grafiği (normal probability plot) verilerin normal dağılıma ne kadar uyumlu olduğunu grafik olarak göstermektedir. Düz çizgiye yakın çıkması, uyumlu olduğunu göstermektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, Mokhtari ve Reichard (2002)'ın geliştirdiği ve öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisiyle ilgili “üstbilişsel stratejileri”ni ölçmeye yarayan ve bu stratejilere olan farkındalıklarını arttırmaya yönelik kullanılmış olan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”nden, veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. (EK 1, s. 124) Öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla anketin birinci

bölümünde, dört soruya yer verilmiş; katılımcıların cinsiyeti, yaşı ve okuduğu alan ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

2.3.1. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Bu araştırmada, Mokhtari ve Reichard (2002)'ın geliştirdiği ve Öztürk (2012)'un Türkçe'ye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” (MARSI) istifade edilmiştir. Söz konusu anket her seviyede kullanılabilir. Üniversite düzeyinden, ilköğretim beşinci sınıfa kadar uygulanabilen bir ankettir (Öztürk, 2012). Anket, 5’li Likert tipi bir derecelendirme içermektedir. Bu derecelendirme aşağıdaki gibidir:

- (1) Hiç bir zaman
- (2) Nadiren
- (3) Sık sık
- (4) Genellikle
- (5) her zaman (Öztürk, 2012, s. 296).

Mokhtari ve Reichard (2002), öğrencilerin “okuma stratejileri” ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarını ölçmeye yönelik geliştirdiği bu ölçekte, öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni üç boyutta değerlendirmiştir. Bu boyutlar, (global reading strategy) “genel okuma stratejileri”, (problem-solving strategy) “problem çözme stratejileri” ve (support reading strategy) “destekleyici okuma stratejileri”dir.

“Genel okuma stratejileri” boyutu, metnin genel analizine yönelik bir takım okuma stratejilerini içermekte olup 13 maddeden oluşmaktadır. Bunlar : 1. 3. 4. 7. 10. 14. 17. 19. 22. 23. 25. 26. ve 29. maddeleridir.

“Genel okuma stratejileri”nin alt boyutları aşağıda verilmiştir:

1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.
3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.
4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.
7. Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.
10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.
14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.

- 19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.
- 22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.
- 23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.
- 25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.
- 26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.
- 29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim (Öztürk, 2012, s. 305).

“Genel okuma stratejileri” okuma amacı oluşturmayı, ön bilgileri harekete geçirmeyi, metin içeriğinin amaca uygun olup olmadığını kontrol etmeyi, metne yönelik tahminlerde bulunmayı, tahminleri doğrulamayı, içerik için metni gözden geçirmeyi, metnin özelliklerini belirlemek için taramayı, dikkatli okunması gerekenlerle ilgili karar vermeyi, okuyucuların yazısal ipuçlarından, metnin yapılarından yararlanmayı ve okuduğunu kavramayı güçlendirmek için başka yazısal özellikleri kullanmayı içermektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002, ss. 252-255).

“Problem çözme stratejileri” boyutu, metin güçleştiğinde, yararlanılan stratejileri içermekte olup, 8 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: 8. 11. 13. 16. 18. 21. 27 ve 30. maddeleridir.

“Problem çözme stratejileri”nin alt boyutları aşağıda verilmiştir:

- 8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum
- 11. Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.
- 13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.
- 16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.
- 18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.
- 21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.
- 27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.
- 30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım şeklinde ifade edilmiştir (Öztürk, 2012, s. 305).

“Problem çözme stratejileri” dikkatli ve yavaş bir biçimde okumayı, okuma süratını ayarlamayı, okumaya dikkatini verebilmeyi, okumaya ara verip okuduğu hakkında düşünebilmeyi, tekrar okumayı, okuduğu bilgiyi görselleştirmeyi, sesli okumayı ve bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etmeyi kapsamaktadır (Mokhtari ve Reichard, 2002, ss. 252-255).

“Destekleyici okuma stratejileri” boyutu ise, dışarıdan müdahaleleri de içeren destekleyici ve işlevsel stratejileri içermekte olup, 9 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: 2. 5. 6. 9. 12. 15. 20. 24. ve 28. maddeleridir.

“Destekleyici okuma stratejileri”nin alt boyutları aşağıda verilmiştir:

- 2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.
- 5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.
- 6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.
- 9. Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.
- 12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim
- 15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.
- 20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.
- 24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum
- 28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım (Öztürk, 2012, s. 305).

“Destekleyici okuma stratejileri” okurken not almayı, metin bilgilerini başka sözcüklerle ifade etmeyi, daha önce okunan bilgileri gözden geçirmeyi, kendine sorular sormayı, materyallerden yardımcı olarak yararlanmayı, metin bilgisinin altını çizmeyi, başkalarıyla konu üzerine tartışmayı ve özetlemeyi içermektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002, ss. 252-255).

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği araştırmacı tarafından incelenmiştir. Toplam iç tutarlık güvenirliğinin $\alpha=.88$ ve alt boyutlardan “genel okuma stratejileri” için $\alpha=.78$, “problem çözme stratejileri” için $\alpha=.77$ ve “destekleyici okuma stratejileri” için ise $\alpha=.67$ şeklinde hesaplanmıştır.

Not: .88 olarak hesaplanan alfa değeri ölçeğin güvenilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Özgün ölçekten edinilmiş iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde “Genel Okuma Stratejileri” için alfa değeri $\alpha=.92$, “Problem Çözme Stratejisi” için $\alpha=.79$ ve “Destekleyici Okuma Stratejileri” için $\alpha=.87$ olarak bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamı için ise alfa değeri $\alpha=.89$ olarak saptanmıştır (Mokhtari ve Reichard, 2002).

“Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri”nin Türkçe’ye uyarlanan şeklinde ise anketin bütünü için alfa değeri $\alpha=.93$ olarak hesaplanmıştır. Öztürk (2012)’ün

çalışmasında anketin alt boyutlarından “Genel Okuma Stratejileri” için iç tutarlılık kat sayısı $\alpha=.85$ “Destekleyici Okuma Stratejileri” için $\alpha=.81$, “Problem Çözme Stratejileri” için $\alpha=.76$, olarak saptanmıştır (Özürk, 2012, s. 300).

Köse (2016)’nin araştırmasında ise ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.88$ olarak bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından “Genel Okuma Stratejileri” için iç tutarlılık kat sayısı $\alpha=.78$, “Destekleyici Okuma Stratejileri” için $\alpha=.71$, “Problem Çözme Stratejileri” için $\alpha=.72$, olarak belirlenmiştir (Köse, 2016).

“Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” iç tutarlılık katsayıları değerlerinin, özgün ve Türkçe formu için .85’in üstünde olması, güvenilirlik için “iyi değerler” olduğu anlamına gelmektedir.

Not: “Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri 0 ile 1 arasında yer alır. İç tutarlılık katsayısı $>.9$ ise mükemmel, $>.8$ ise iyi, $>.7$ ise kabul edilebilir, $>.6$ ise tartışmalı, $>.5$ ise zayıf ve $<.5$ ise kabul edilemez değerler arasındadır” (George ve Mallery, 2003).

2.4. UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Etik Komisyonu’ndan araştırmanın yapılabilmesi amacıyla etik onay alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra 2016-2017 ve 2017-2018 “eğitim öğretim” yıllarında “Hacettepe Üniversitesi TÖMER”, “Gazi Üniversitesi TÖMER” ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü’nde, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen” B1 düzeyinde eğitim gören öğrencilere Mokhtari ve Reichard (2002)’in geliştirdiği otuz maddesi olan bir anket “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin demografik bilgilerini içermektedir.

Anket uygulaması, üç ders döneminde tamamlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise elde edilen verilerin analizi, alt problemler doğrultusunda yapılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadaki mevcut verilerin analizlerinde SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Toplanan veriler, “genel ortalama” ve “frekans” gibi “betimsel istatistik” testleri ile

analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcıların “üstbilişsel okuma stratejileri”, tercihlerinin cinsiyet, yaş ve eğitim aldıkları alana göre değişiklik gösterip göstermeyeceğini tespit etmek amacı ile “t-test” ve “tek yönlü varyans (One-Way ANOVA)” analizi gibi “çıkarımsal istatistik” testleri kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılmış olan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanter” “5’li Likert” tipinde bir değerlendirmeye sahip olduğundan, edinilen veriler en az istenenden 1; “Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”, en çok istenene doğru “5; “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım” yani 1 ile 5 arasında değerlendirilmiştir. Söz konusu ölçeğin tüm maddeleri ve alt boyutlarından edinilen ortalamaların yorumlanabilmesine yönelik, “5’li Likert” tipine elverişli olan, öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri” kullanma seviyelerini belirten değerlendirme biçimi Mokhtari ve Reichard (2002)’in özgün ölçekte sunulmuş olan aralıkları dikkate alınarak yapılmaktadır. Bunlar: 3.5 ve üstü “Yüksek” 2.5 -3.4 arası “Orta” ve 2.4 ve altı “Düşük” olarak değerlendirilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlere yönelik gerçekleştirilen veri analizleri sonucunda edinilen bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak katılımcıların “üstbilişsel strateji” kullanımını konusundaki görüşleri hakkında genel bilgi sağlamak için “betimsel istatistik” sonuçları verilmiştir. Daha sonra incelenen değişkenlerle ilgili olarak katılımcılar arasındaki olası istatistiksel farklılıkların ortaya çıkması, “çıkarımsal istatistik” sonuçlarıyla sağlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nedir?” olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda daha önce de belirttiğimiz gibi, katılımcıların genellikle hangi okuma stratejilerini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmek hedefiyle “betimsel istatistik analiz” yapılmıştır. “Betimsel istatistik analiz” sonuçları, katılımcıların % 66.91’inin “üstbilişsel okuma stratejileri” kullandığını belirtmiştir. Ayrıca stratejilerinin kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalara bakıldığında, genel ortalamanın, 3.47 olduğu görülmektedir. Mokhtari ve Reichard’ın (2002) tespit ettiği ölçütler esas alınarak strateji kullanım düzeyleri 2.4 ve altı, “Düşük”, 2.5-3.4 aralığı “Orta” ve 3.5 ve üstü “Yüksek” olmak üzere üç ayrı kategoride sıralanmaktadır. Bu çalışmada ise genel ortalamanın ($X=3.47$) yani “Orta” düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin “okuma stratejileri” genel ortalamalarının orta düzeyde ($X=3.47$) olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan en yüksek ortalama ($X= 4.19$) “problem çözme stratejileri”nin alt boyutlarından olan 16’ncı maddeye “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ve en düşük ortalama ($X= 2.94$) “destekleyici stratejileri”nin alt boyutlarından olan 9’uncu maddeye “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” aittir.

Stratejiler içinde en yüksek ikinci ortalama ($X= 3.94$) “destekleyici stratejileri”nin alt boyutlarından olan 15’inci maddeye “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” ve en yüksek üçüncü ortalama ($X= 3.93$) ise

“problem çözüme stratejileri”nin alt boyutlarından olan 8’inci “Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum” ve 27’inci “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” maddelerine aittir.

Bulgular dikkatle incelendiğinde maddelerin ortalama puanlarının %40’ının, yani 12 maddedeki ortalama puanının, tüm okuma stratejilerinin genel ortalamasının ($X=3.47$) üstünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani maddelerin ortalama puanlarının %40’ının orta düzeyin ($X=3.47$) üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar sırasıyla 16’ıncı “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ($X=4.19$), 15’inci “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” ($X= 3.94$), 27’inci “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” ($X=3.93$), 8’inci “Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum” ($X= 3.93$), 11’inci“Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım”(X=3.85), 30’uncu “Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım” ($X=3.85$), 1’inci “Okurken zihnimde bir amaç vardır” ($X=3.88$), 12’inci “Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim” ($X=3.81$), 26’ıncı “Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim” ($X=3.69$), 20’inci “Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim” ($X=3.54$), 2’inci “Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım” ($X=3.53$) ve 13’üncü “Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım” ($X=3.50$), maddelerdir.

Tablo 4’te ölçek ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar hakkındaki “ortalama” ve “standart sapma” değerler verilmiştir.

Tablo 4.

Maddeler	N	En az	En çok	Ort	SS
“1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.”	124	1	5	3.88	1.01
“2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.”	124	1	5	3.53	1.14
“3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.”	124	1	5	3.45	.99
“4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.”	124	1	5	3.42	1.25
“5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.”	124	1	5	3.09	1.46
“6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.”	124	1	5	3.06	1.17
“7. Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.”	124	1	5	3.10	1.04
“8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.”	124	1	5	3.93	1.07
“9. Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.”	124	1	5	2.94	1.08
“10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.”	124	1	5	3.31	1.12
“11. Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.”	124	1	5	3.85	1.05
“12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.”	124	1	5	3.81	1.23

“13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.”	124	1	5	3.50	1.07
“14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.”	124	1	5	3.38	1.05
“15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.”	124	1	5	3.94	1.19
“16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.”	124	1	5	4.19	.95
“17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.”	124	1	5	3.15	1.25
“18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.”	124	1	5	3.27	1.14
“19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.”	124	1	5	3.31	1.19
“20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.”	124	1	5	3.54	1.03
“21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.”	124	1	5	3.46	1.18
“22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.”	124	1	5	3.10	1.15
“23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.”	124	1	5	3.36	1.00

“24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.”	124	1	5	3.36	.99
“25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.”	124	1	5	3.30	1.08
“26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.”	124	1	5	3.69	1.14
“27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.”	124	1	5	3.93	1.18
“28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.”	124	1	5	3.09	1.18
“29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.”	124	1	5	3.45	1.16
“30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.”	124	1	5	3.85	1.15
Toplam Ortalama				3.47	

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden

a. genel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. problem çözme stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

c. destekleyici okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular, katılımcıların %68’inin en yüksek ikinci ortalamaya ($X=3.38$) sahip olan “genel okuma stratejileri”ni tercih ettiğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak tablo 5’te de görüldüğü gibi sadece 1’inci ve 26’ıncı maddelerde ortalama, genel ortalamadan üstündür. Yani “genel okuma stratejileri”nde, 13 maddeden sadece ikisinin ortalaması, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasından yüksektir. Bu şu demektir ki, genel ortalaması orta düzeyde olan katılımcıların yaklaşık %85’inin ortalaması,

“üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının ($X=3.47$) altındadır. Ayrıca bulgular en yüksek ortalamanın ($X=3.88$) 1’inci maddeye “Okurken zihnimde bir amaç vardır”, en düşük ortalamanın ($X=3.10$) ise 7’inci “Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm” ve 22’inci maddesine “Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım” ait olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Genel okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri

Maddeler	N	En az	En çok	Ort	SS
“1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.”	124	1	5	3.88	1.01
“3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.”	124	1	5	3.45	.99
“4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.”	124	1	5	3.42	1.25
“7. Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.”	124	1	5	3.10	1.04
“10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.”	124	1	5	3.31	1.12
“14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.”	124	1	5	3.38	1.05
“17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.”	124	1	5	3.15	1.25
“19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.”	124	1	5	3.31	1.19
“22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.”	124	1	5	3.10	1.15

“23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.”	124	1	5	3.36	1.00
“25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.”	124	1	5	3.30	1.08
“26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.”	124	1	5	3.69	1.14
“29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.”	124	1	5	3.45	1.16
Toplam ortalama	124			3.38	

“Problem çözme stratejileri”nde ise bulgular, tüm bileşenlerin ortalamasının ($X=3.74$) olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere “problem çözme stratejileri”nin ortalama puanı, “genel okuma stratejileri”nin, “destekleyici okuma stratejileri”nin ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nin ortalama puanlarından yüksektir. Bu durum bir kez daha “problem çözme stratejileri”nin katılımcılar için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca tablo 6’da gösterildiği gibi en yüksek ortalama ($X=4.19$) 16’ncı maddeye “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ve en düşük ortalama ise ($X=3.27$) 18’inci maddeye “Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum” aittir. Aslında katılımcıların %75’inin “problem çözme stratejileri”ni tercih ettiği görülmektedir. “Problem çözme stratejileri”nin %75’inin (8 maddeden 6’sının) ortalaması, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının üstündedir. Bkz. şekil 9.

Table 6. Problem çözme stratejilerinin betimsel istatistikleri

Maddeler	N	En az	En çok	Ort	SS
“8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.”	124	1	5	3.93	1.07
“11. Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.”	124	1	5	3.85	1.05

“13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.”	124	1	5	3.50	1.07
“16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.”	124	1	5	4.19	.95
“18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.”	124	1	5	3.27	1.14
“21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.”	124	1	5	3.46	1.18
“27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.”	124	1	5	3.93	1.18
“30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım şeklinde ifade edilmiştir.”	124	1	5	3.85	1.15
Toplam ortalama	124			3.74	

Son olarak katılımcıların %67.50'sinin “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanmayı tercih ettikleri ve bu stratejilerin alt boyutlarının ortalamasının ($X=3.37$), toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, tablo 7’de de görüldüğü üzere en yüksek “ortalama” ($X=3.94$) 15’inci maddeye “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım”, en düşük ortalama ise ($X=2.94$) 9’uncu maddeye “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” aittir.

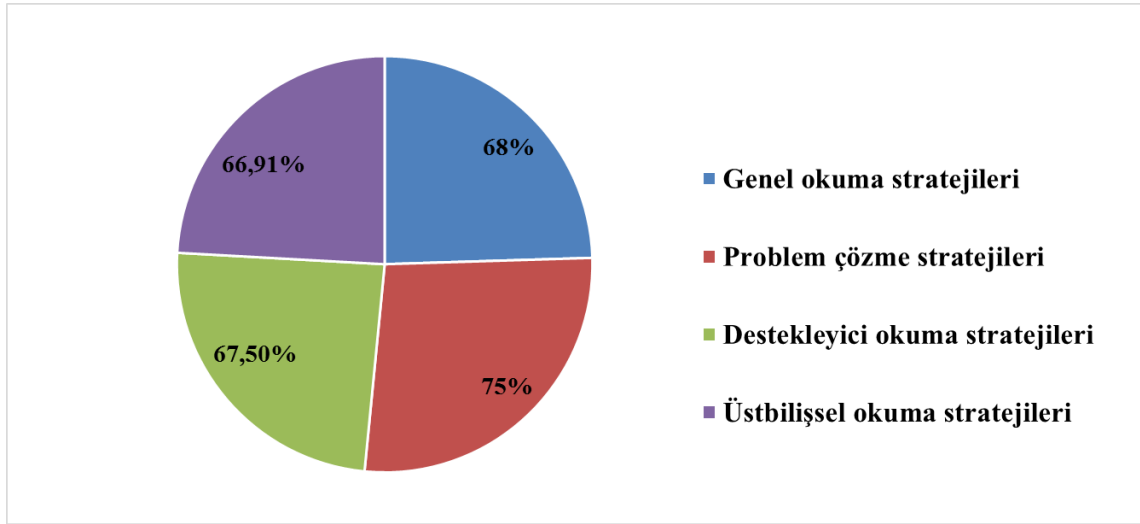
Tablo 7’de verildiği gibi sadece 9 maddeden 4’ünde yüksek ortalama görülmektedir. 9’uncü maddenin dışında, diğer maddelerde orta düzeyde ortalama saptanmıştır. Bkz. Tablo 7.

Table 7. Destekleyici Okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri

Maddeler	N	En az	En çok	Ort	SS
“2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.”	124	1	5	3.53	1.14
“5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.”	124	1	5	3.09	1.46
“6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.”	124	1	5	3.06	1.17
“9. Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.”	124	1	5	2.94	1.08
“12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.”	124	1	5	3.81	1.23
“15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.”	124	1	5	3.94	1.19
“20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.”	124	1	5	3.54	1.03
“24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.”	124	1	5	3.36	.99
“28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.”	124	1	5	3.09	1.18
Toplam ortalama	124			3.37	

Araştırmadaki katılımcıların “Genel Okuma Stratejileri” ortalaması (3,38); “Problem Çözme Stratejileri” ortalaması (3,74); “Destekleyici Okuma Stratejileri” ortalaması (3,37) ve ölçeğin geneline ilişkin ortalamaları (3,47) olarak bulunmuştur.

“Üstbilişsel okuma stratejileri” kullanım yüzdeleri şekil 9. verilmiştir. Bkz. Şekil 9.



Şekil 9: Üstbilişsel strateji kullanım yüzdesi

Şekil 9’da görüldüğü gibi en çok tercih edilen ve ortalamasının yüksek düzeyde olduğu “problem çözme stratejileri” ve en düşük ortalamaya sahip olan “destekleyici okuma stratejileri” ortalamaları arasında sadece (.37) fark vardır. Ortalamadaki bu fark, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. “Problem çözme stratejileri” kullanan katılımcılarla diğer katılımcılar arasında sadece %8 oranında bir farklılık söz konusudur. “Genel okuma stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri” kullanımı arasında ise sadece %1 oranında fark vardır.

Özetle araştırmadaki bulgular, “problem çözme stratejileri”nin en yüksek ortalama puanıyla ($X= 3.74$) katılımcıların %75’i tarafından ikinci sırada toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” ($X= 3.47$) ortalama puanıyla katılımcıların % 66.91’i, tarafından “genel okuma stratejileri” ortalama ($X= 3.38$) ile katılımcıların % 68’ i tarafından , son olarak ise en düşük ortalama ($X= 3,37$) ile “destekleyici okuma stratejileri” katılımcıların % 67,5’i tarafından tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır. Bkz. Şekil 9.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyet ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var

mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyetleri ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasındaki ilişkiyi belirlemek için “bağımsız örneklem T-testi” yapılmıştır.

Yapılan “bağımsız örneklem T-testi” sonucunda, “problem çözme stratejileri”nde, kadın ve erkek katılımcıların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır: $t(122) = -2.15, p=.033$. Test sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü (.033), farkın küçük olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü (Cohen, 1988) indekslerine göre: “0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 büyük” olarak kabul edilmektedir.

“Betimsel istatistik” sonuçları incelendiğinde, “problem çözme stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde, kadın öğrencilere ait ortalamaların erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, dört kategorinin ikisinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla “okuma stratejileri”ni daha fazla kullanmakta olduğu söylenebilir. Bu da kadınların “üstbilişsel okuma stratejileri”ni, erkeklerden daha sık kullandıkları anlamına gelir. Bununla birlikte sadece “genel okuma stratejileri”nde, erkek öğrencilerin ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak söz konusu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, sadece “problem çözme stratejileri”nde erkek ve kadın öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır. Toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde ise, kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmektedir. Toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmasa da, ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ortalamalarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görünmektedir. Dolayısıyla her ne kadar toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” ve cinsiyet faktörü arasında anlamlı fark olmasa da, sonuçlara göre kadınların erkeklere kıyasla, “üstbilişsel okuma stratejileri”ni daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır.

Alt kategorilerin hangisinde cinsiyet ve okuma stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu detaylı olarak saptamak için, yapılan “bağımsız örneklem T-test” sonuçları tablo 8’de sunulmaktadır. Bkz. Tablo 8.

Tablo 8. Cinsiyet ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
“Genel Okuma Stratejileri”	Erkek	54	3.40	.55	1.13	122	.259
	Kadın	70	3.35	.61			
“Problem Çözme Stratejileri”	Erkek	54	3.73	.67	-2.15	122	.033
	Kadın	70	3.75	.69			
“Destekleyici Okuma Stratejileri”	Erkek	54	3.37	.63	1.31	122	.192
	Kadın	70	3.37	.59			
“Toplam Üstbilişsel Okuma Stratejileri”	Erkek	54	3.26	.48	-1.53	122	.126
	Kadın	70	3.40	.55			

Not: gruplar arasında istatistiksel olarak farklılığı gösteren P değeri 0,05'ten küçük olduğunda gruplar arasında farklılık bulunduğu karar verilir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük ise karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığına karar verilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda “tek yönlü varyans (one-way ANOVA)” analizi gerçekleştirilmiştir.

“Yabancı dil olarak Türkçe” öğrenmekte olan öğrencilerin yaşlarıyla “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları 17 ile 20, 21 ile 25 ve 26 üzeri olarak üç yaş grubuna ayrılmıştır. Yapılan “tek yönlü varyans” testi sonucunda, yaş değişkeni ile “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu görünmüştür.

Katılımcıların yaşı ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. $F(2,121)= 6.30$, $P= 0.002$, $P<0.05$, hesaplanan “etki büyüklüğü” ise (0.09) olarak saptanmıştır. Bu “etki büyüklüğü” daha önce de

değindiğimiz gibi (Cohen, 1988) indekslerine göre, orta düzeyde bir “etki büyüklüğü” olarak kabul edilmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere, toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde olduğu gibi “üstbilişsel okuma stratejileri”nin alt boyutlarıyla katılımcıların yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

“Genel okuma stratejileri” ve katılımcıların yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmış olup, $F(2,121)= 6.29$, $P=0.003$, $P<0.05$, hesaplanan “etki büyüklüğü” (0.09) olarak belirtilmiştir. Ki bu da orta düzeyde bir “etki büyüklüğü” anlamına gelip, farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Üstbilişsel okuma stratejileri”n ikinci alt boyutu olan “problem çözme stratejileri” ve katılımcıların yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. $F(2,121)= 3.60$, $P=0.030$, $P<0.05$ hesaplanan etki büyüklüğü (0.05) olarak belirtilmiştir. Bu orta düzeyde bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir ve farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son olarak, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin bir diğer alt boyutu olan “destekleyici okuma stratejileri” ile katılımcıların yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. $F(2,121) = 6.18$, $P=0.003$, $P<0.05$, hesaplanan etki büyüklüğü (0.09) olarak belirtilmiştir. Bu orta düzeyde bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir ve farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bkz. Tablo. 9

Tablo 9. Yaş ve üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki

Değişkenler	Yaş	N	Ort	Ss	F	Sd	p
“Genel Okuma Stratejileri”	17-20	22	3.25	.47	6.29	2.121	.003
	21-25	56	3.31	.68			
	26+	46	3.51	.47			
“Problem Çözme Stratejileri”	17-20	22	3.88	.72	3.60	2.121	.030
	21-25	56	3.76	.64			
	26+	46	3.66	.70			

“Destekleyici Okuma Stratejileri”	17-20	22	3.48	.62			
	21-25	56	3.30	.65	6.18	2.121	.003
	26+	46	3.40	.55			
“Toplam Üstbilişsel Okuma Stratejileri”	17-20	22	3.02	.19			
	21-25	56	3.42	.53	6.30	2.121	.002
	26+	46	3.40	.55			

Ayrıca Tablo 8'de görüldüğü üzere “betimsel istatistik” analiz sonuçları da, yaş grupları için farklı ortalamalar göstermektedir. 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ndeki ortalama puanları yüksek iken, “genel okuma stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde ortalama puanları düşüktür. Bu veriler, daha alt yaştaki (17-20) öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni ve “destekleyici okuma stratejileri”ni diğer stratejilere göre daha fazla kullandıkları anlamına gelmektedir. Yani okurların yaş seviyesi azaldıkça “problem çözme stratejileri”ni kullanma eğilimleri artmaktadır ve “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanma ihtiyaçları yükselmektedir.

21-25 ve 26 yaş üzeri gruplarındaki öğrencilerin “genel okuma stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ndeki ortalama puanları, daha genç yaştaki (17-20) öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan toplam “üstbilişsel okuma strateji”lerindeki ortalama puanların, her iki yaş grubunda (hem 21-25 hem de 26 yaş üzeri) yaklaşık olarak eşit olduğu gözlenmektedir. Bu durum ise, ileri yaş grubundaki (21-25 ve 26 yaş üzeri) öğrencilerin, alt yaş grubundaki (17-20) öğrencilere göre daha fazla okuma strateji türleri kullanmaya istekli oldukları anlamına gelmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitim gördükleri alan ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan “betimsel istatistik” analizi sonuçlarına baktığımızda, en yüksek ortalama puanının ($X=3.53$) Tıp öğrencileri arasında, en düşük ortalama puanının ($X=3.34$) ise Güzel Sanatlar öğrencileri arasında olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, Tablo 10'da

gösterildiği gibi, Sosyal Bilimler bölümü için ortalama puanının ($X = 3.51$), diğer bölümler için ($X = 3.44$), Fen bilimleri ve Mühendislik bölümleri için ise ($X = 3.40$) olduğu belirtilmiştir. Bkz. Tablo 10.

Table 10. Alan ve üstbilişsel okuma stratejilerinin betimsel istatistikleri

Alan	Stratejiler	N	Mean	SD
Sosyal Bilimler	“Genel okuma stratejileri”	40	3.45	.55
	“Problem çözme stratejileri”	40	3.75	.66
	“Destekleyici okuma stratejileri”	40	3.42	.58
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	40	3.43	.46
			3.51	
Fen Bilimleri	“Genel okuma stratejileri”	10	3.47	.81
	“Problem çözme stratejileri”	10	3.42	1.04
	“Destekleyici okuma stratejileri”	10	3.37	.71
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	10	3.34	.67
			3.40	
Mühendislik	“Genel okuma stratejileri”	20	3.17	.47
	“Problem çözme stratejileri”	20	3.79	.81
	“Destekleyici okuma stratejileri”	20	3.32	.64
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	20	3.34	.38
			3.40	
Tıp	“Genel okuma stratejileri”	6	3.53	.37
	“Problem çözme stratejileri”	6	3.54	.44
	“Destekleyici okuma stratejileri”	6	3.48	.46
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	6	3.59	.42
			3.53	

Güzel Sanatlar	“Genel okuma stratejileri”	4	3.46	.47
	“Problem çözme stratejileri”	4	3.40	.41
	“Destekleyici okuma stratejileri”	4	3.44	.48
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	4	3.08	.13
			3.34	
Diğerleri	“Genel okuma stratejileri”	44	3.34	.62
	“Problem çözme stratejileri”	44	3.85	.57
	“Destekleyici okuma stratejileri”	44	3.32	.65
	Toplam “üstbilişsel okuma stratejiler”	44	3.25	.61
			3.44	

Katılımcıların eğitim aldıkları alan ile ilgili üstbilişsel strateji kullanımlarında farklılık gösterip göstermediklerini incelemek için “tek yönlü varyans analizi” yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Tablo 11’de gösterildiği gibi “yabancı dil olarak Tütççe” öğrenmekte olan öğrencilerin eğitim aldığı alan ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Tüm p değerlerinin .05'ten büyük olması, ($p > .05$) katılımcıların eğitim aldıkları alanın, strateji kullanımlarında önemli bir faktör olmadığını belirtmektedir.

Table 11. Alan ve üstbilişsel okuma stratejileri

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
“Genel okuma stratejileri”	“Grular arası”	.041	5	.008	1.03	.390
	“Gruplar içi”	.928	118	.008		
	“Toplam”	.970	123			
“Problem çözme stratejileri”	“Gruplar arası”	.027	5	.005	.59	.702
	“Gruplar içi”	1.062	118	.009		

	“Toplam”	1.089	123			
“Destekleyici okuma stratejileri”	“Gruplar arası”	.019	5	.004	.43	.828
	“Gruplar içi”	1.039	118	.009		
	“Toplam”	1.058	123			
Toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”	“Gruplar arası”	1140.19	5	228.039	.91	.472
	“Gruplar içi”	29338.7	118	248.633		
	“Toplam”	30478.9	123			

Katılımcıların eğitim aldığı alan ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında anlamlı bir farkın olmadığına değinmiştik. Bu durumun, farklı alanlardan gelen katılımcıların yaklaşık olarak aynı ortalama puanı aldıkları gerçeğiyle ilişkilendirebilmek mümkündür. Alınan ortalamalar arasında belirgin bir farkın olmaması, “üstbilişsel okuma stratejileri” kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamama nedeni olarak yorumlanabilir. Bkz. Tablo 11.

Sonuç olarak önceki bölümlerde belirtildiği gibi, cinsiyet faktörü, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin alt boyutu olan “problem çözme stratejileri”ni etkilemektedir. Yani “problem çözme stratejileri” ve katılımcıların cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Ayrıca katılımcıların toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” ve “üstbilişsel okuma stratejileri”nin tüm alt boyutları ile yaş faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim aldığı alan ile “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde verilerden edinilen bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve tartışmaların ışığında geliştirilmiş önerilere yer verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, dil öğrenen bireylerde yabancı dilin işlevsel bütünlüğünü sağlayan dört temel becerinin kazandırılması olarak bilinmektedir. Okuma becerisi yabancı dil öğretimdeki akademik başarının sağlanmasında, birinci sırada yer verilmesi gereken bir beceri olarak bilinmektedir. Okuma, sadece yazılı metindeki sözcükleri ve işaretleri seslendirmek değil, onları anlama ve onların vermek istediği iletinin algılanmasıdır. Yani okuma, anlama ile ilgili bir olgu olup, “fizyolojik, zihinsel ve ruhsal” yönleri olan karışık bir süreçtir. Okumanın tüm derslerdeki akademik başarıyı artırmada çok etkili bir beceri olduğu ve stratejik okuyucular yetiştirmenin, eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden biri olarak görüldüğünü söyleyebiliriz (Bkz. Balcı, 2013; Özdemir, 2017; Karatay, 2007).

Diğer taraftan okuma ve öğrenme ile ilgili kaynaklar incelendiğinde “bilgi” ve “üstbilgi” kavramlarının öne çıktığını görmekteyiz. Araştırmacılara göre üstbilgi bilgisi ve beceriye sahip olan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinin farkındadır, öğrenmek için plan yapar ve problemlerini çözmek için doğru stratejiler kullanır (Karatay, 2011). Genel olarak bu üstbilgi beceriyi edinmiş olan bireylerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Bir yabancı dili öğrenmek, öğretmenler tarafından yapılan bilgi aktarımından ziyade öğrencinin kendi zihinsel dünyasında anlam yüklemesiyle gerçekleşen bir faaliyet olarak bilinmektedir (Schunk, 2008). Öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiklerini, hangi stratejileri kullandıklarını bilmeden etkin ve başarılı bir öğrenme beklenemez. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in bir yıllık yabancı dil hazırlık programı içerisinde istenen düzeyde verim almaları için, kendilerinin neyi, nasıl daha iyi okuyup, öğrendiklerine dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu noktada, stratejilerin planlanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızda “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilgi okuma stratejileri”ne ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, “okuma” ve “okuduğunu anlama” becerisinin eğitimdeki yeri ve önemi, “okuma stratejileri”, “üstbiliş” ve üstbilişin eğitimdeki önemi, “dil öğrenme stratejileri” ve yabancı dil öğreniminde stratejilerin önemi ve “üstbilişsel okuma stratejileri” konuları incelenmiştir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, “üstbilişsel okuma stratejileri”dir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve okudukları alan gibi demografik bilgileri ise, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”ne ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla, araştırma süresince Ankara ve Tahran’da “Yabancı dil olarak Türkçe” öğrenen B1 düzeyinde 124 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu çalışmada Mokhtari ve Reichard (2002)’in geliştirdikleri ve öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisiyle ilgili “üstbilişsel stratejileri”ni ölçmeye yarayan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Altta araştırmanın verilerden elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

1. Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda daha önce de belirtildiği gibi, katılımcıların genellikle hangi okuma stratejilerini kullanmayı tercih ettiklerini belirlemek amacıyla “betimsel istatistik analiz” yapılmıştır. “Betimsel istatistik analiz” sonuçları, katılımcıların % 66.91’inin “üstbilişsel okuma stratejileri” kullandığını belirtmiştir. Ayrıca stratejilerin kullanım düzeyleri hakkındaki ortalamaları değerlendirdiğimizde, Mokhtari ve Reichard (2002) ölçütlerine göre strateji kullanımının “orta” düzeyde ($X=3.47$) olduğu belirlenmektedir.

Stratejilerin genel kullanım düzeyi hakkındaki bu sonucun alanyazındaki başka araştırmaları destekleyici bir niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Oğuz (2017) “Bahçeşehir Üniversitesi Hazırlık Sınıfı B1 Seviyesi” öğrencilerinin okuma becerilerindeki “üstbilişsel strateji farkındalığı”ni ölçmeyi hedefleyen çalışmasında, “MARSİ” kullanmış ve Mokhtari ve Reichard (2002)’in tespit ettiği ölçütleri esas alarak, öğrencilerin bu stratejileri orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ateş’in (2013) yaptığı çalışmada, İnönü Üniversitesi’nde okuyan 281 öğrencinin okuma sürecinde “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Aynı şekilde Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013)'nin çalışmasında öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıkları belirtilmiştir. Kudeir vd. (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıklarını belirtmiştir.

Çalışmamızda “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in okuma stratejilerinden en çok kullanılan ($X= 4.19$) “problem çözme stratejileri”nin alt boyutlarından olan 16'ncı maddeyi “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” tercih ettikleri görülmektedir. Bu veriler, öğrencilerin okurken metin zorlaştığında diğer stratejilere göre, en çok “problem çözme stratejileri”ni kullanmayı tercih ettikleri anlamına gelmektedir. Yani okuma metni ne kadar zorlaşırsa, öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni kullanma isteği o kadar fazla olmaktadır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejilerinden en az “destekleyici okuma stratejileri”ni tercih ettikleri belirlenmiştir. En düşük ortalamanın ise ($X= 2.94$) “destekleyici stratejileri”nin alt boyutlarından olan 9'uncu maddeye “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” ait olduğu görülmüştür.

“Destekleyici okuma stratejileri”, okurların metni okurken zorlandıklarında okuduklarını anlamaya çalıştıkları zaman kullandıkları stratejiler olarak bilinmektedir. Bu çalışmadaki bulgular, öğrencilerin okuyup anlamada “destekleyici okuma stratejileri”ni daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Öte yandan bulgular öğrencilerin en çok “problem çözme stratejileri”ni tercih ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmadaki bulgular, okuma sürecinde öğrencilerin diğer stratejilerle kıyasla “destekleyici okuma stratejileri”ni arka planda tuttuğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları stratejilere bakıldığında, metin zorlaşırsa, öğrencilerin bunu aşmak ve kendi problemlerinin kendileri çözmek için “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ($X= 4.19$) stratejisine önem verdikleri görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” ($X= 2.94$) stratejisini ise diğer stratejilere göre daha az tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Bu da öğrencilerin doğrudan “destekleyici stratejileri”nden ziyade, kendi gelişimlerini bizzat kontrol etmek ve

sorunları gidermek için üstbilişsel stratejilerlerinden “problem çözme stratejileri”ni tercih ettiklerini göstermektedir.

Ancak stratejiler içinde en yüksek ikinci ortalamanın ($X= 3.94$) destekleyici stratejilerinin alt boyutlarından olan 15’inci maddeye “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” ait olduğu görülmektedir. Daha önce destekleyici okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından en az tercih edilen stratejiler olduğuna değinmiştik fakat buna rağmen “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” maddesinin en yüksek ikinci ortalamaya sahip olması önemli bir noktaya dikkat çekmektedir.

“Destekleyici okuma stratejileri”, öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olmasına rağmen, en az tercih edilen stratejiler olarak belirtilmiştir. Fakat öğrencilerin sözlük gibi kaynaklardan yararlanmayı tercih etmeleri, onların eğitim sürecinde bu tür kaynakları kullanmayı doğrudan dışardan gelen yardımlara “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” tercih ettikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğrencilerin öğretmen merkezli değil de öğrenci merkezli bir eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir.

Katılımcıların “destekleyici okuma stratejileri”nden en çok tercih ettikleri madde 15’te, metin okurken sözlük kullanımına vurgu yapılmıştır. Fakat çok az kişi tarafından tercih edilen madde 9’da öğrencilerin doğru anlayıp anlamadıklarını diğer öğrencilerle tartışarak kontrol etmeleri üzerinde durulmuştur. Bu durum öğrencilerin kendilerinin okuma durumlarını kontrol edebilme isteğini göstermektedir.

En yüksek üçüncü ortalama ($X= 3.93$) ise “problem çözme stratejileri”nin alt boyutlarından 8’inci madde olan “Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum” ve 27’inci “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” maddelerine aittir.

Bulgular dikkatle incelendiğinde maddelerin ortalama puanlarının %40’ının, yani 12 maddedeki ortalama puanının, tüm okuma stratejilerinin genel ortalamasının ($X=3.47$) üstünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani maddelerin ortalama puanlarının %40’ının orta düzeyin ($X=3.47$) üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar sırasıyla 16’ncı “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ($X=4.19$), 15’inci “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” ($X= 3.94$), 27’

inci “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” (X=3.93), 8’inci “Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum” (X= 3.93), 11’inci “Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım”(X=3.85), 30’uncu “Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım” (X=3.85), 1’inci “Okurken zihnimde bir amaç vardır” (X=3.88), 12’inci “Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim” (X=3.81), 26’ıncı “Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim” (X=3.69), 20’inci “Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim” (X=3.54), 2’inci “Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım” (X=3.53) ve 13’üncü “Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım” (X=3.50), maddelerdir (bkz. Tablo. 12).

Tablo 12.

Maddeler	N	En az	En çok	Ort	SS
	124	1	5	3.88	1.01
“1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.”					
“2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.”	124	1	5	3.53	1.14
“8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.”	124	1	5	3.93	1.07
“10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.”	124	1	5	3.31	1.12
“11. Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.”	124	1	5	3.85	1.05
“12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.”	124	1	5	3.81	1.23
“13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.”	124	1	5	3.50	1.07

“15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.”	124	1	5	3.94	1.19
“16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.”	124	1	5	4.19	.95
“20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.”	124	1	5	3.54	1.03
“26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.”	124	1	5	3.69	1.14
“27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.”	124	1	5	3.93	1.18
“29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.”	124	1	5	3.45	1.16
“30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.”	124	1	5	3.85	1.15
Toplam Ortalama				3.47	

Öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”nin içinde en çok “problem çözme stratejileri”ni tercih etmeleri, onların metni okurken anlamada problem yaşadıklarında, sorunlarını çözmek için daha çok okuma parçalarını anlamaya yoğunlaştığını göstermektedir. Genel olarak okuma ve “üstbiliş” ile ilgili araştırmalara baktığımızda, üstbilişsel becerileri gelişen bireylerde şu özellikler görülmektedir: kritik düşünebilmek, kendi düşünme sürecini kontrol edip, izleyebilmek, uygun stratejiler seçip kullanabilmek. Kısacası üstbilişsel becerileri gelişen bireyler ne bildiklerini bilen bireylerdir, dolayısıyla öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu söylenilebilir (Razı, 2010). Literatüre baktığımızda “üstbilişsel okuma stratejileri”ni öğrenen ve kullanan bireyler karşılaştıkları her türlü okuma materyalini anlama konusunda başka bireylerle kıyasla daha başarılı olup, problemleri çözebilme becerileri gelişmektedir.

Çalışmamızda diğer “üstbilişsel okuma stratejiler”le kıyasla “problem çözme stratejileri”nin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan diğer yabancı dil öğrenim sürecinde okuma stratejileri kullanımı üzerine yapılan çok

sayıda araştırmının bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin benzer bir şekilde başka çalışmalarda “İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler”in en çok kullandıkları okuma stratejilerinin “problem çözme stratejileri” olduğu anlaşılmaktadır. Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle yaptığı çalışmada “üstbilişsel okuma stratejileri”nden en çok “problem çözme stratejileri”ni, “problem çözme stratejileri”nin alt boyutlarından ise 27’inci maddeyi “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” (X=4.53) ve 16’ıncı maddeyi “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” (X=4.23) kullandıkları görülmüştür. Ancak “destekleyici stratejiler”den 15’inci maddesi olan “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” (X=2.22) en az kullanılan strateji olarak saptanmıştır. Bu bulgular öğrencilerin “destekleyici stratejileri”, bir metni anlamalarını arttırdığına rağmen kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013)’ ye göre bu bulgular aynı zamanda öğrencilerin üniversiteden önce bu stratejiler ile aşina olmadıklarını ve öğretmen merkezli bir eğitim gördüklerini göstermektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden

a. genel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. problem çözme stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

c. destekleyici okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?”

sorularına cevap aramaya çalışılmıştır.

Bulgular, katılımcıların % 68’inin en yüksek ikinci ortalamaya (X=3.38) sahip olan “genel okuma stratejileri”ni tercih ettiğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak sadece 1’inci “Okurken zihnimde bir amaç vardır” ve 26’ıncı “Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim” maddelerde ortalama, genel ortalamanın üstündedir. Yani “genel okuma stratejileri”nde, 13 maddeden sadece ikisinin ortalaması, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasından yüksektir. Bu demektir ki, katılımcıların yaklaşık %85’inin ortalaması, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının (X=3.47) altındadır. Ayrıca bulgular en yüksek ortalamanın (X=3.88) 1’inci maddeye “Okurken zihnimde bir amaç vardır”, en düşük ortalamanın (X=3.10) ise 7’inci “Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm” ve 22’inci “Ana bilgiyi belirlemek

için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım” maddesine ait olduğunu göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Kızılay (2011) çalışmasında, “Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü”nde okumakta olan öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni araştırmış ve “genel okuma stratejileri” içinde öğrencilerin en çok “Okurken zihnimde bir amaç vardır” (X=4.81) maddesini tercih ettiklerini saptamıştır.

“Problem çözme stratejileri”nde ise bulgular, tüm bileşenlerin ortalamasının (X=3.74) olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere “problem çözme stratejileri”nin ortalama puanı, “genel okuma stratejileri”nin, “destekleyici okuma stratejileri”nin ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nin ortalama puanlarından yüksektir. Bu durum bir kez daha “problem çözme stratejileri”nin katılımcılar için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca en yüksek ortalama (X=4.19) 16’ıncı maddeye “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ve en düşük ortalama ise (X=3.27) 18’inci “Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum” maddesine aittir. Aslında katılımcıların % 75’inin “problem çözme stratejileri”ni tercih ettiği görülmektedir. “Problem çözme stratejileri”nin % 75’inin (8 maddeden 6’sının) ortalaması, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının üstündedir.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında, bazı çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013) çalışmasında “yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”nden en çok “problem çözme stratejileri”ni, problem çözme stratejilerinin alt boyutlarından ise 27’inci maddeyi “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” (X=4.53) ve 16’ıncı maddeyi “Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” (X=4.23) kullandıklarını saptamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara göre katılımcıların % 75’inin, yüksek ortalama ile “problem çözme stratejileri”ni kullandıkları belirlenmiştir. Daha önce de değindiğimiz gibi “problem çözme stratejileri”, metnin düzeyi zor olduğunda devreye giren stratejiler olarak tanımlanabilir. Örneğin, metin zorlaştığında, anlamayı kuvvetlendirmek için metni tekrar okumak ve okuduğu şeye dikkatini daha çok vermek,

okuma hızını metnin türüne göre ayarlamak, konsantrasyon kayb olduğunda tekrar dikkatini toplamak, okuduğu metinler hakkında düşünmek için ara sıra durmak, okuduğunu hatırlamaya yardımcı olsun diye metni zihninde resimler veya görsel olarak canlandırmak, sözcüklerin veyahut cümlelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışmak gibi stratejilerin kullanımı tercih edilmektedir.

Son olarak katılımcıların % 67.50'sinin “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanmayı tercih ettikleri ve bu stratejilerin alt boyutlarının ortalamasının ($X=3.37$), toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en yüksek ortalamanın ($X=3.94$) 15'inci maddeye “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım”, en düşük ortalamanın ise ($X=2.94$) 9'uncu “Anladığımı doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım” maddeye ait olduğu gözlemlenmiştir.

Bu bulgulara karşı Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013) yaptığı çalışmada “yabancı dil olarak İngilizce” öğrenen öğrencilerin “destekleyici stratejiler”den 15'inci maddesi “Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım” ($X=2.22$) en az kullanılan strateji olarak saptanmıştır. Bu bulgular öğrencilerin “destekleyici stratejileri”ni, bir metni anlamalarını arttırdığına rağmen kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013)' ye göre bu bulgular aynı zamanda öğrencilerin üniversiteden önce bu stratejiler ile aşina olmadıklarını ve öğretmen merkezli bir eğitim gördüklerini göstermektedir.

Araştırmadaki bulguları özetleyecek olursak, “problem çözme stratejileri”nin en yüksek ortalama puanıyla ($X= 3.74$) katılımcıların % 75'i tarafından ikinci sırada toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” ($X= 3.47$) ortalama puanıyla katılımcıların % 66.91'i, tarafından “genel okuma stratejileri” ortalama ($X= 3.38$) ile katılımcıların % 68' i tarafından, son olarak ise en düşük ortalama ($X = 3,37$) ile “destekleyici okuma stratejileri” katılımcıların % 67,5'i tarafından tercih edildiğini ifade edebiliriz.

Benzer araştırmalardan edinilen bulgular, araştırmamızda edindiğimiz bulguları destekleyen niteliğe sahiptir. Örneğin Al-Dawaideh ve Al-Saadi (2013)'nin çalışmasında “yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler”in toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıklarını saptamıştır. Bu çalışmada “problem çözme stratejileri”, “üstilişsel okuma stratejileri” içinde en çok kullanılan stratejiler

olarak belirtilmiştir. Benzer bir çalışma Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıkları ve “üstbilişsel okuma stratejileri” içinde en çok “problem çözme stratejileri”ni, en az düzeyde ise “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Aynı şekilde Alhaqbani and Riazi (2012)’nin çalışmasında ikinci dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ni orta düzeyde kullandıkları saptanmıştır. Bu çalışmada öğrenciler en çok “problem çözme stratejileri”ni, en az düzeyde ise “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişler. Kudeir vd. (2012) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler en fazla “problem çözme stratejileri”ni kullanmaktadır.

“Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri” üzerine yapılan birçok araştırmanın sonuçları, öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni, genel ve destekleyici okuma stratejilerden daha çok kullandıklarını belirtmiştir (Anderson, 2003; Oluk and Başöncül, 2009; Zhang and Wu, 2009; Dhanapala, 2010; Karbalaeei, 2010).

Literatürde “üstbilişsel okuma stratejileri” üzerine yapılan birçok çalışmada benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Ateş (2013) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin “problem çözme stratejileri”nin yüksek düzeyde, genel ve destekleyici okuma stratejilerlerinin ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kızılay (2011) çalışmasında “İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler”in, “problem çözme stratejileri”ni, genel ve destekleyici okuma stratejilerinden daha sık kullandıklarını belirtmektedir. Dhanapala (2010) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Ona göre tüm seviyelerdeki öğrenciler, “problem çözme stratejileri”ni, genel ve destekleyici stratejilere göre daha sık kullanmaktadırlar. Aynı şekilde, Oluk ve Başöncül (2009)’de çalışmalarında öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni yüksek düzeyde kullandıklarını, “genel okuma stratejileri”ni “orta” düzeyde kullandıklarını, “destekleyici okuma stratejileri”ni ise “düşük” düzeyde kullandıklarını saptanmışlar. Sarıçoban ve Behjoo (2017)’nin de elde ettiği sonuçlar diğerleriyle örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğrenciler “problem çözme stratejileri”ni kullanmayı, diğer okuma stratejilerini kullanmaya tercih etmektedirler. Bu bulgular, metin zorlaştığında öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Genel olarak baktığımızda, okuma stratejilerinin kullanılmasının, okurların okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını sağladığını görmekteyiz. Stratejilerin kullanılması öğrencilerin nelerin yapılmasının gerekliliğine karar vermelerini ve bu başarısızlıkları aşmak adına bir takım önleyici ve düzeltici faaliyetler yapmalarını sağlamaktadır. Sonuç olarak bireylere öğretimde, özellikle kendileri hakkında üstbilişe sahip olma imkanını sağlayan stratejilerden daima yararlanmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Genel olarak baktığımızda okuma stratejilerinin ne şekilde ve ne düzeyde kullanıldıkları hususunda yapılmış çalışmaların ve “MARSI” ölçeğinin maddelerini tek tek baz alan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Özellikle “yabancı dil olarak Türkçe” öğretiminde “üstbilişsel okuma stratejileri”ni ve “MARSI” ölçeğinin maddeleri inceleyen bir çalışma olması itibariyle, çalışmamızın bu alanda ilklerden olacağı ve önemli bir eksikliğe dikkat çekeceği düşünülmektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyet ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyet ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem T-testi” yapılmıştır.

Yapılan “bağımsız örneklem T-testi” sonucunda, “problem çözme stratejileri”nde, kadın ve erkek öğrencilerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. “Betimsel istatistik” sonuçları incelendiğinde, “problem çözme stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde, kadın öğrencilere ait ortalamaların erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, dört kategorinin ikisinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla “okuma stratejileri”ni daha fazla kullanmakta olduğu söylenebilir. Bu da kadınların “üstbilişsel okuma stratejileri”ni, erkeklerden daha sık kullandıkları anlamına gelir. Bununla birlikte sadece “genel okuma stratejileri”nde, erkek öğrencilerin ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmasa da,

ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ortalamalarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla her ne kadar toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” ve cinsiyet faktörü arasında anlamlı fark olmasa da, sonuçlara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, “üstbilişsel okuma stratejileri”ni daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında, bazı çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Lee (2012) çalışmasını 156 birinci sınıf üniversite öğrencisi üzerine yapmış ve bu öğrencilerin yabancı dilde okuma stratejileri kullanımının cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterip göstermediğini irdelemiş ve sonuç olarak kadın katılımcıların “üstbilişsel okuma stratejileri” erkek katılımcılara göre daha fazla kullandıkları sonucuna varmıştır. Bulut (2016)’un çalışmasında elde ettiği sonuçlar ise çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçla örtüşmektedir. Bulut ortaokul öğrencilerinin “okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık” düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu, kadın katılımcıların “okuma stratejileri” ile ilgili farkındalıklarının, erkek katılımcılardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Ateş (2013) çalışmasında kadın katılımcıların “üstbilişsel farkındalık” düzeylerinin erkek katılımcılardan anlamlı bir biçimde yüksek bulunduğunu öne sürmüştür. Yine benzer bir şekilde Cantrell ve Carter (2009) 9. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, “okuma stratejileri”nin kullanılmasıyla cinsiyet faktörü arasında bir ilişkinin olup olmadığı hususunu incelemişlerdir. Elde edilen sonuca göre kadın öğrenciler “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ni erkeklere göre daha yüksek bir düzeyde kullanmışlardır.

Diğer taraftan konuyla ilgili literatür tarandığında, “üstbilişsel okuma stratejileri” ve cinsiyet arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya çıkaran araştırmalar saptanmıştır. Yani bazı araştırmaların sonucu bizim elde ettiğimiz sonuçlarla eşleşmemektedir. Örneğin Bağçeci ve arkadaşları (2011)’nin çalışmasında, öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”nin kullanılmasında cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Başaran (2013) ise cinsiyet faktörünün öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni kullanmaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını savunmaktadır. Sarıçoban ve Behjoo (2017), öğrenciler arasında cinsiyet bakımından genel olarak önemli bir farkın olmadığını, ancak “problem çözme stratejileri”nde, kadın

katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını belirtmektedirler.

Genel olarak literatürü incelediğimizde, kadınların erkeklere oranla dil öğrenme yetilerinin daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Ellis'e göre kadınların erkeklere oranla dil öğrenme yetilerinin daha yüksek olması, kadınların yeni dilsel öğeleri alımlamaya daha açık olmasından kaynaklanabilir (Ellis, 1994, s. 202). Oxford (1994) ise çalışmasında, dil öğrenme sürecinde, kadınların erkeklere kıyasla daha çok ve daha sık strateji kullandıkları gerçeğine dikkat çekmiştir.

“Okuma stratejileri” kullanımının cinsiyet faktörüne göre kadın katılımcılar lehine farklılık gösterdiğine işaret eden araştırmalarla (Al-Dawaideh ve Al-Saadi, 2013; Kudeir vd. 2012; Köse, 2016; Karatay, 2007; Güngör, 2005; Cantrell ve Carter, 2009; Benzer, 2016; Aybek ve Aslan, 2016; Karatay, 2010; Bağçeci vd. 2011; Bozkurt, 2013; Babacan, 2012; Topuzkanamış, 2009; Sheorey ve Mokhtari, 2001; Ateş, 2013) birlikte cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı araştırmalar da mevcuttur (Oluk & Başöncül, 2009; Çöğmen, 2008; Toksun, 2015; Özdemir, 2018).

Çalışmamızda elde edilen bulgular da genel olarak okuma stratejilerinin kullanımında kadın öğrencilerin erkeklere nazaran daha etkin oldukları varsayımını desteklemektedir. Erkekler ile kadınlar arasında kadınların yararına manidar bir farklılığın bulunduğu sonucu, kadınların entellektüel olarak zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla bilincinde olduklarını, nelerin öğrenilmesinin daha önemli olduğunu bildiklerini, kendi öğrenmelerini denetleyebilme kabiliyetine sahibi olduklarını, birşeyi anlayıp anlamadıkları ile ilişkin kendilerini daha doğru değerlendirdiklerini göstermektedir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşları ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda “tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)” yapılmıştır. Yapılan “tek yönlü varyans” testi sonucunda, yaş değişkeni ile “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılığın bulunduğu görülmüştür.

Katılımcıların yaşı ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde olduğu gibi “üstbilişsel okuma stratejileri”nin alt boyutları olan “problem çözme

stratejileri”, “genel okuma stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”yle katılımcıların yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir.

Buna ek olarak “betimsel istatistik” analiz sonuçları da, yaş grupları için farklı ortalamalar göstermektedir. 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ndeki ortalama puanları yüksek iken, “genel okuma stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”nde ortalama puanları düşüktür. Bu veriler, daha alt yaştaki (17-20) öğrencilerin “problem çözme stratejileri”ni ve “destekleyici okuma stratejileri”ni diğer stratejilere göre daha fazla kullandıkları anlamına gelmektedir. Yani okurların yaş seviyesi azaldıkça “problem çözme stratejileri”ni kullanma eğilimleri artmaktadır ve “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanma ihtiyaçları yükselmektedir.

21-25 ve 26 yaş üzeri gruplarındaki öğrencilerin “genel okuma stratejileri” ve toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ndeki ortalama puanları, daha genç yaştaki (17-20) öğrencilere göre daha yüksektir. Öte yandan toplam “üstbilişsel okuma stratejileri”ndeki ortalama puanların, her iki yaş grubunda (hem 21-25 hem de 26 yaş üzeri) yaklaşık olarak eşit olduğu gözlenmektedir. Bu durum ise, ileri yaş grubundaki (21-25 ve 26 yaş üzeri) öğrencilerin, alt yaş grubundaki (17-20) öğrencilere göre daha fazla okuma strateji türleri kullanmaya istekli oldukları anlamına gelmektedir.

Genel olarak literatürü incelediğimizde uzmanlar tarafından dil öğrenme sürecine ne kadar küçük yaşlarda başlanırsa o kadar etkili öğrenme gerçekleştiğinin öne sürüldüğünü görmekteyiz fakat yaş değişkeni ile dil öğrenim süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma (Snow, 1983; Samway ve McKeon, 2002; Sadeghi ve Attar, 2013) daha ileri yaştaki öğrencilerin genç ve küçük yaştakilere kıyasla, strateji kullanımında daha etkin olduklarını göstermektedir. Araştırmamıza katılan ileri yaş grubundaki öğrencilerin yaşları ile okuma stratejileri kullanımları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, 21-25, 26 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri daha genç yaştaki öğrencilere göre yüksektir.

Alexander vd. (1998) okuyucuların strateji kullanımlarını etkileyen önemli faktörlerden birinin yaş faktörü olduğunu belirtmiştir. Yaşın strateji kullanımını etkileyen önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim seviyeleri üniversite düzeyinde

olan öğrencilerin “okuma stratejileri”ni tanımları ve kullanmaları tahmin edilen bir sonuçtur. Literatürde bu sonuç yapılmış olan birçok araştırmayla örtüşmektedir (Köse, 2016; Karasakaloğlu, 2012; Çöğmen, 2008; Babacan, 2012; Aybek ve Aslan, 2016; Akkaya, 2015).

Örneğin Köse (2016) çalışmasında 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma süresince daha çok “üstbilişsel stratejileri” kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri”nin, sınıf seviyesi faktörüne göre manidar bir farklılık olup olmadığını saptamak hedefiyle yapılmış olan analiz neticesinde “genel okuma stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri” alt boyutlarında 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında istatistik olarak manidar bir farklılık belirlenmiştir. 1. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin alt boyutlardaki ortalamaları incelendiği zaman 4. sınıfın “genel okuma stratejileri” ortalamaları ve “destekleyici okuma stratejileri” ortalamalarının 1. sınıfın “genel okuma stratejileri” ortalamalarıyla “destekleyici okuma stratejileri” ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışma daha Altındağ (2008) tarafından “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı” ve “Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü” 1. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üstbilis becerilerini kazanma seviyesini belirtmek hedefiyle yapılmıştır. Çalışmada 4. sınıfın üstbilis puanlarının 1. sınıftan yüksek olduğu neticesine ulaşılmıştır. Çöğmen (2008) ise çalışmasında öğrencilerinin sınıflarına göre kullandıkları stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmamasıyla birlikte, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin strateji kullanma sıklığının birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden daha yüksek olduğunu öne sürmüştür.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitim gördükleri alan ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulunmaya gayret edilmiştir.

Katılımcıların eğitim aldıkları alanlara göre “üstbilişsel strateji” kullanımlarında farklılık gösterip göstermediklerini incelemek için “tek yönlü varyans analizi” yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Tablo 11’de (s. 89) gösterildiği gibi tüm p değerlerinin

.05'ten büyük olması, ($p > .05$) katılımcıların eğitim aldıkları alanın, strateji kullanımlarında önemli bir faktör olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen söz konusu bulgu ulusal ve uluslararası araştırmalarla benzerlik arz etmektedir. Bölümler arasında karşılaştırma yapan pek çok araştırma okuma stratejileri kullanımı ve bölümler arasında manidar bir farklılığın bulunmadığını saptamıştır (Köse, 2016; Toksun, 2015; Benzer, 2016; Aybek ve Aslan, 2016).

Diğer taraftan konuyla ilgili literatür tarandığında, bölümler ile “üstbilişel okuma stratejileri” arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar saptanmıştır. Örneğin Özdemir (2018)'in çalışmasına göre ölçek genelinde “Sosyal Bilgiler”, “Türkçe” ve “Fen Bilgisi” bölümlerinde okumakta olan öğrenciler “Sınıf Öğretmenliği”nde okumakta olan öğrencilere nazaran; “Sosyal Bilgiler Bölümü”nde okumakta olan öğrenciler “Matematik Bölümü”nde okumakta olan öğrencilere nazaran daha fazla “okuma stratejisi” kullanmaktadırlar. Özdemir (2018)'in çalışmasında dikkat çeken diğer bir sonuç ise, “Sınıf Öğretmenliği Bölümü”nde okumakta olan öğrencilerin daha az “okuma stratejisi” kullanmalarındır. Doğrusu bu bölümde Fen Bilgisi, Matematik, Tarih, Coğrafya, Türkçe ve Edebiyat derslerine yönelik farklı bilgiler verilmiştir. Hal böyleyken bu denli çeşitli disiplinlerden bilgileri öğrenebilmek adına daha çok “okuma stratejisi”lerinden yararlanmaları beklenir. Bu yüzden incelemede varılan neticenin verilmekte olan eğitimle değil, bireysel özelliklerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2018).

Alhaqbani & Riazi (2012) çalışmalarında akademik ihtiyaçların, genel olarak okuma stratejilerinin yüksek düzeyde kullanımına, katkı sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmaya göre beşeri ve sosyal bilimlerdeki öğrenciler, teknik ve fen bilimlerdeki öğrencilerden daha sık okuma stratejilerini kullanmaktalar. Buna karşılık, Kudeir vd. (2012) yaptığı çalışmada fen bilimlerdeki öğrencilerin, diğer bilim dallarından daha fazla okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir.

Yaptığımız incelemeler sonucu, okurları daha fazla strateji kullanmaya teşvik eden önemli etkenlerden birinin, akademik okuma olduğunu görmekteyiz. Akademik okuma, okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullanmaya neden olan önemli faktörlerden biri olarak bilinmektedir.

Özetle çalışmanın sonuçları, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler”in “üstbilişsel okuma stratejileri”ni “orta” düzeyde kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 75’inin ise yüksek ortalama ile “problem çözme stratejileri”ni kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışmada katılımcıların okuma stratejileri ve cinsiyet faktörü arasında kadın öğrencilerin yararına manidar bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğrencilerin okuma strateji kullanımının genel ortalama puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca incelemeye katılan öğrencilerin yaşı ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sonuçlar, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin kullanımında ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha etkin olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak öğrencilerin eğitim aldıkları alan ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasındaki ilişkiye bakıldığında, ulaşılan neticelere göre öğrencilerin eğitim aldıkları alan ve “üstbilişsel okuma stratejileri” arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında eğitimcilerin bazı hususları dikkate almaları önerilebilir.

Bir önceki bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve söz konusu bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Burada ise elde edilen bulgular çerçevesi dahilinde, bir taraftan uygulamaya yönelik öneriler verilirken diğer taraftan da ileride bu konu üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılara bir takım öneriler sunulmuştur.

Genel olarak mevcut çalışmanın ve yapılmış olan başka çalışmaların elde ettiği bulgular ışığında “üstbilişsel stratejiler”in, bilimsel başarıyla ilişkili mühim bir kavram olduğu söylenilebilir. Bu çerçevede öğrencilere “üstbilişsel stratejiler”in öğretilmesi ve öğrencilerin “üstbilişsel farkındalık”larını geliştirebilecek etkinliklere yer verilmesi tavsiye edilebilir.

Bu araştırmada “yabancı dil olarak Türkçe” öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin “okuma stratejileri”ni “orta” düzeyde (3.47) kullandıkları belirlenmiştir. Her ne kadar “problem çözme stratejileri” “yüksek” düzeyde saptanmış olsa da öğrencilerin, etkili ve bilinçli bir biçimde stratejilerden faydalanarak, farkındalık seviyelerini yükselterek okuma yapmaları gerekmektedir. Bu anlamda öğrenciler için aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- stratejilerden nasıl yararlanılacağını öğretme

- stratejilerin niçin ve ne vakit uygulanabileceğini belirten
- öğrenme süreci başlamadan önce hedef belirleme ve planlama becerilerini öğretme
- öğrenme süreçlerini denetlemeye imkan tanıyan
- yapılan yanlışlıkları belirtmeye ve düzeltmeye olanak sağlayan
- faydalanılan öğrenme stratejilerinin etkisini analiz etmeye imkan tanıyan

“Üstbiliş” ve “okuma” ile ilgili genel olarak araştırmalara bakıldığında, üstbilişsel becerileri gelişen bireylerde şu özellikler görülmektedir: kritik düşünebilmek, kendi düşünme sürecini kontrol edip, izleyebilmek, uygun stratejiler seçip kullanabilmek. Kısacası üstbilişsel becerileri gelişen bireyler ne bildiklerini bilen bireylerdir, dolayısıyla öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu söylenilebilir. “Üstbilişsel okuma stratejileri”ni öğrenen ve kullanan bireyler karşılaştıkları her türlü okuma materyalini anlama konusunda başka bireylerle kıyasla daha başarılı olup, problemleri çözebilme becerileri gelişmektedir. Bu hususun da bireylerin bilimsel başarılarını pozitif bir şekilde etkilediği çalışmalarda vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları daha önce bu alanda yapılmış çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. “Üstbilişsel strateji” eğitiminin dil öğrenme başarısını, olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Günümüzde yeni öğretim programları uygulamaya konulmuştur, dolayısıyla bu tarz incelemeler ülkemizin her yerinde yaygın hale getirilmelidir. Özellikle, bireysel öğrenmeyi destekleyen “yapılandırmacı yaklaşım”da, öğrencilere bu tarz becerilerin kazandırılması anlamlı öğrenmeyi destekleme açısından önem arz etmektedir.

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler”in okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde strateji eğitimine daha planlı biçimde yer verilmesi ister okuma ister anlama süreçlerini kolaylaştıracak. Bu nedenle eğitim programlarında strateji öğretimine yer verilmesi ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının sağlanması önerilmektedir. Ayrıca bu konuda eksiklikleri olan uygulama içerisinde öğretici ve rehber konumundaki öğretmenlere destek eğitimler verilebilir. Lisans döneminde öğretmen adaylarına verilen okuma eğitimi dersinin içeriği genişletilerek “üstbilişsel okuma stratejileri”yle ilgili ayrıntılı eğitimin verilmesi sağlanabilir. Örneğin öğretmenlere okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Bireylere çeşitli “okuma stratejileri” hakkında eğitimler verilebilir, kazanmış oldukları becerileri

yararlanabilecekleri ortamlar sağlanabilir. “Üstbilişsel okuma stratejileri”n öğretimi, bir dönem boyunca sürecek çalışmalar şeklinde yapılabilir. “Okuma becerisi” dışında, öğrencilerin “yazma”, “dinleme” ve “konuşma” benzeri becerilerini de geliştirmeye yönelik “üstbilişsel stratejiler”in etkinliğini sınyan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Literatürü incelediğimizde, “üstbilişsel okuma stratejileri”nin kullanımıyla ilgili araştırmaların ve bilgilerin büyük bir kısmının öğrenciler üzerinde olduğunu söyleyebiliriz. Ancak literatürde öğretmenlerin sınıf ortamlarında “üstbilişsel okuma stratejileri” kullanımlarına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bir sonraki çalışmalarda öğretmenlerin “üstbilişsel okuma stratejileri” kullanımları üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir.

Tarama modeli kullanılmış olan bu araştırmada, bireylerin strateji kullanım sıklıkları bir ölçek vasıtasıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden sonuçlar sadece bireylerin ifadeleri ile sınırlı kalmıştır. Oysa ki inceleme kapsamındaki öğrenciler, görüşme gibi bir takım yöntemlerle doğrudan gözlemlenebilir. Bu çerçevede gelecekte yapılacak olan araştırmalar, bireylerin okuma sürecinde yararlandıkları stratejileri içeren nitel bir çalışma ile incelenebilir. Ayrıca “okuduğunu anlama başarı testi” aracılığıyla, bireylerin strateji kullanımıyla okuma başarısı arasındaki ilişki gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (13. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Alimoradi, H., Jahandar, S. & Khodabandehlou, M. (2013). The Impact of Self-Efficacy on Iranian EFL Learner's Reading Comprehension Ability at Pre-Intermediate Level. *Indian Journal Of Fundamental And Applied Life Sciences*, 3 (4), 649-657.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digests*, Vol 1, Issue 10.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3 (3), 1-33.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Auerbach, E. R. & Paxton, D. (1997). "It's not the English Thing": Bringing Reading Research into the ESL Classroom, *TESOL Quarterly*, Vol 31, No. 2. pp. 237-261.
- Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-88.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1980). Metacognitive Skills and Reading. *Technical Report*, No. 188, Eric Number: ED195932.

- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (1.baskı) Ankara: Pegem Akamedî Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Dündar, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 258-270.
- Baldo, J. V. & Shimamura, A. P. (1998). Frontal Lobes and Memory. In Baddeley, A., Wilson, B. & Kopelman, M. (Eds.), *Handbook of Memory Disorders* (2nd Edition). John Wiley & Co: London. 364-380.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Çeviren: Bengü Çapar. Ankara : Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 1990. VIII.72 s. ISBN 975-17-0578.
- Barnett, M. A. (1989). More than Meets the Eye: Foreign Language Reading. *Language and Education: Theory and Practice*. Retrieved from *ERIC database*. (ED321555)
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliliklerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev. Durmus Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Book, C. L., Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S. & Vavrus, L. G. (1985). A Study of the Relationship Between Teacher Explanation and Student Metacognitive Awareness During Reading Instruction. *Communication Education*. 34, 29-36.

- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition, In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* (77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orsanau (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (49-75). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum
- Bulut, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 625-644.
- Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. W. (2003). *Technology and Teaching English Language Learners*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Carrel, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*. Vol. 72, 121-134.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 1(1), 14-26.
- Costa, L. A. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational Leadership*. Vol. 42 (3), 57-62.

- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, W. J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2018). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.
- Çöğmen, S. ve Saraçaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 245-254.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine bir Araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4/3, 717-745.
- Dhanapala, K. V. (2010). Sri Lankan University Students' Metacognitive Awareness of L2 Reading Strategies. *Journal of International Development and Cooperation*, 16 (1), 65-82.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. Issue 3.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, 34-42.

- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers Development and Their Low Achievers Understandings. *Elementary School Journal*. Vol. 93, 231-247.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkiliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dunslosky, J. & Thiede, K. W. (1998). “What Makes People Study More? An Evaluation of Factors that Affect Self-Paced Study”. *Acta Psychologica*. Vol. 98 , 37–56.
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2001). *Educational Psychology: Windows on Classroom*. (5th ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- El-Kaomy, A. S. A. (2004). Metacognition & Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research. <https://archive.org/details/SSRNId23648717/page/n2/>.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eme, E., Puustinen, M. & Coutelet, B. (2006). Individual and Developmental Differences in Reading Monitoring: When and How Do Children Evaluate Their Comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 91-115.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yay.
- Fedderholdt, K. (1998). Using Diaries to Develop Language Learning Strategies. <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/apr/>.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson, *Children's Oral Communication* (35–60). New York: Academic Press.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glaserfeld, E. von (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In Steffe, L. P. & Gale, J. (Eds). *Constructivism in Education* (3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <http://www.vonglasersfeld.com/172>
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26, 81–96.
- Güleryüz, H, (1999). *Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. (1.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Hardan, A. (2013). Language Learning Strategies: A General Overview. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, Vol. 106, 1712-1726.
- Harris, A. J. & Sipay, S. R. (1990). *How to Improve Reading Ability*. White Plains, New York: Longman.
- Hsiao, T. & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, Vol 86 (3). 368-383.

- Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, Vol. 11.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma Yazma Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*. 10 (20), 87-103.
- Karapınar, A. (2014) *The Relationship Between Reading Strategies of English Language Teaching Freshman Students and Their Achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kızılay, Y. (2011). *Metacognitive Awareness and Reading Strategy Use of Kafkas University Students in the Department of English Language and Literature*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leppanen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2008). Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency and Reading Comprehension. *Learning and Instruction*, 18 (6), 548-564.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. *ERIC*. ED474273 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1988). *Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD Publication, Alexandria, USA
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- McLeod, B. & McLaughlin, B. (1986). Restructuring or Automaticity? Reading in A Second Language. *Language Learning*, 36 (2), 109–123.
- Mutalib, A. A., Aziz, N. & Shaffiei, Z. A. (2011). Digital Storytelling Makes Reading Fun and Entertaining. *International Journal Of Computer Applications*, 18 (1), 20-26.
- Namlu, A. G. (2004). Bilisötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 123-141.
- Oğuz, M. (2017). Metacognitive Reading Strategy Awareness of B1 Level Prep Class Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen- Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 183-19.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. & Kupper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language, *TESOL Quarterly*, 19/3, 557-584.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know?* New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*. Vol 73, 404-419.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/1 2012, 158-177.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi Yayınları.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, Y. (2017). "Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün" *Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7 (1), 9-29.
- Pekel, D. (2010). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Phakiti, A. (2003). A Closer Look at the Relationship of Cognitive and Metacognitive Strategy Use to EFL Reading Achievement Test Performance. *Language Testing*, Vol. 20, 26-56.
- Philip, B. & Hua, T. K. (2006). Metacognitive Strategy Instruction for Reading: Co-Regulation of Cognition. *Journal e-Bangi*, Vol. 1, Issue 1, 1-27.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, 69-90.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In Farstrup, A. E. & Samuel, S. J. *What Research Has to Say About Reading Instruction (3rd ed)*, 291-309. Newark: International Reading Association.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively Competent Reading Comprehension is Constructively Responsive Reading: How Can Such Reading be Developed in Students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113.
- Qanwal, S. & Karim, S. (2014). Identifying Correlation Between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019-1032.
- Rahimi, M. & Katal, M. (2011). Metacognitive Strategies Awareness and Success in Learning English as a Foreign Language: An Overview. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, Vol. 31, P: 73-81.
- Rasekh, Z. E. & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning. *TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language*, Vol. 7, Issue 2, 5-11.
- Razı, S. (2010). *Effects of a Metacognitive Reading Program on the Reading Achievement and Metacognitive Strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Reid, G. (2007). *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Sadeghi, K. & Taghavi, E. (2014). The Relationship Between Semantic Mapping Instruction, Reading Comprehension and Recall of Iranian Undergraduates Reading English Texts. *MEXTESOL Journal*, 38 (1).
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zeka ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading Strategies of Successful Readers Through the Three Phase Approach. *The Reading Matrix*, 2 (3), 1-16.
- Sarıçoban, A. & Behjoo, B. M. (2017). Metacognitive Awareness of Turkish EFL Learners on Reading Strategies. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 159-172.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Among Native and Non-Native Readers. *System*, 29, 431-449.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand Corporation.
- Soy, E. (2016). *Metacognitive Reading Strategies and Self Efficacy Beliefs of ELT Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options In Language Teaching* (Edited Posthumously by Patrick Allen & Birgit Harley). Oxford: Oxford University Press.

- Sucu, H. Ö. (2009). *Üst Bilişsel Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesine Etkileri ve Öğretimi (Nevşehir Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Tierney, J. E. R. R. J. (Ed.). (2005). *Reading Strategies and Practices* (Sixth ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turbill, J. (2002). The Four Ages of Reading Philosophy and Pedagogy: A Framework for Examining Theory and Practice. *Reading Online*, 5 (6).
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press. First published 1996.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and Unsuccessful Readers' Use of Reading Strategies*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vianty, M. (2007). The Comparison of Students' Use of Metacognitive Reading Strategies Between Reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*. 8 (2), 449-460.
- Wang, M. C., Heartel, G. D. & Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of Research: What Help Students Learn? *Educational Leadership*. Vol. 51, N: 4, 74-79.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 8, No. 2, 1-10.
- Zhang, Z. (1993). Literature Review on Reading Strategy Research. A Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. A Paper Presented at the Annual Meeting of T,the Mid-South. Educational Research Association. New Orleans, LA. *ERIC*, ED 366908.
- Zhang, L. J. (2001) Awareness in Reading: EFL Students' Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in an Acquisition- Poor Environment. *Language Awareness*, Vol. 10, Issue. 4, 268–288.
- Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese Senior High School EFL Students' Metacognitive Awareness and Reading-Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 21 , 37-59.

EKLER

Ek 1:

“Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”

Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

Yaşınız: 17-20 21-25 26-üstü

Alanınız: Sosyal Bilimler Fen Bilimleri Muhendislik Tıp

Güzel Sanatlar Diğerleri

Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

- 1 anlamı “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”
- 2 anlamı “ Ben bunu nadiren yaparım”
- 3 anlamı “ Ben bunu ara sıra yaparım”
- 4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım”
- 5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım”

Strateji		1	2	3	4	5
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.					
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.					
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.					
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.					
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.					
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.					
7	Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm					
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.					
9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.					
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm					

11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.					
12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim					
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.					
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.					
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.					
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.					
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım					
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.					
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.					
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.					
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım					
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım					
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.					
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum					
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.					
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.					
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.					
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım					
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim					
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım					

Ek 2: “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory”

1. I have a purpose in mind when I read.
2. I take notes while reading to help me understand what I’m reading.
3. I think about what I know to help me understand what I’m reading.
4. I preview the text to see what it’s about before reading it.
5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I’m reading.
6. I write summaries to reflect on key ideas in the text.
7. I think about whether the content of the text fits my purpose.
8. I read slowly but carefully to be sure I understand what I’m reading.
9. I discuss my reading with others to check my understanding.
10. I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11. I try to get back on track when I lose concentration.
12. I underline or circle information in the text to help me remember it.
13. I adjust my reading speed according to what I’m reading.
14. I decide what to read closely and what to ignore.
15. I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I’m reading.
16. When text becomes difficult, I begin to pay closer attention to what I’m reading.
17. I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.
18. I stop from time to time to think about what I’m reading.
19. I use context clues to help me better understand what I’m reading.
20. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I’m reading.
21. I try to picture or visualize information to help me remember what I’m reading.
22. I use typographical aids like boldface type and italics to identify key information.
23. I critically analyze and evaluate the information presented in the text.
24. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25. I check my understanding when I come across conflicting information.
26. I try to guess what the text is about when reading.
27. When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28. I ask myself questions I like to have answered in the text.
29. I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30. I try to guess the meaning of unknown words or phrases.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ORIJINALLIK RAPORU

%**4**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**2**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**1**

YAYINLAR

%**3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

2

Submitted to Izmir Katip Āelebi Āniversitesi

Öğrenci Ödevi

<%**1**

3

www.cumhuriyet.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

Submitted to TechKnowledge Turkey

Öğrenci Ödevi

<%**1**

5

www.tuzyeksav.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

<%**1**

7

acikarsiv.ankara.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

Submitted to Inonu University