

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016, p. 625-644
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9319>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 15.02.2016 ✓ Accepted/Kabul: 03.04.2016
✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - Doç. Dr. Kasım YILDIRIM – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ - Doç. Dr. Seyit ATEŞ

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Aydın BULUT*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma, betimsel nitelikte bir araştırma olan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 372 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2007) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları, ortalama, standart sapmalar hesaplanmış; t-testi, tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde kullandıkları okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası değerlendirme süreçlerinde birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi planlama ve düzenleme stratejilerini kullanma farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu okuma sonrası değerlendirme stratejilerine ilişki farkındalıklarının orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet, sınıf ve okumayı sevme durumlarına göre farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre; 5. sınıf öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ortaokul öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının okumayı sevme durumuna göre bir farklılık bulunmuştur. Okumayı seven öğrencilerin okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirmeye ilişkin stratejilerini kullanma farkındalıklarının okumayı sevmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okuma, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık

* Arş. Gör. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: afgblt342200@gmail.com

COGNITIVE AWARENESS LEVELS OF READING STRATEGIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Aim of the study is determine cognitive awareness levels of reading strategies of students having education in secondary schools. This descriptive study was designed with the screening model. Sample of the study consists of 372 students having education in secondary school affiliated to Kastamonu City Centrum in 2015-2016 educational year. "Reading Strategies Cognitive Awareness Scale" developed by Karatay (2009) was used as data collection tool in the study. The data obtained from the study were decoded with SPSS 20.0 package program. Frequency and percentage distributions, average and standard deviations were calculated in analysis of the data, and T-test as well as one-way variance analyses were utilized. At the end of the study, it was seen that cognitive awareness levels of the reading strategies of the secondary school students were in good level, and there are differentiations between the reading strategies of the secondary school students according to gender, class and status of liking reading. This descriptive study was designed with the screening model. As a result of the study, it was determined that cognitive awareness levels of reading strategies being used by students for explaining the meaning of texts significantly differentiated from each other in the processes of planning before reading, organizing during reading and evaluating after reading. It was revealed that students had a good level of awareness for using the strategies of planning and organizing before reading, and a moderate level of awareness for using the strategies of evaluating after reading. Students were observed to have differences in cognitive awareness levels of reading strategies according to gender, class and state of liking to read. Cognitive awareness levels of reading strategies were determined to be higher in female students than male students and in 5th grades than other classes. It is also established that students who have a liking of reading have much higher awareness of using strategies regarding planning, organising and evaluating the reading than students who do not like reading. When secondary school students' level of reading strategies cognitive awareness is considered in terms of grade variable, it is confirmed that there are differences among grades.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

By teaching new words, bringing in understanding, creating dreams and improving creativity, reading broadens and deepens one's horizon. Reading is a dynamic meaning creation process that necessitates an active and efficient communication between reader and writer (Akyol, 2006). To comprehend what is read is possible by efficiently using cognitive skills regarding processing information, correlating with previous learnings in a more functional way. Actualisation of this performance is possible by adequately including comprehension

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

activities, strategies and reading comprehension techniques that will improve students' cognitive skills regarding reading process in mother tongue classes which facilitates learning and ensures an efficient and productive knowledge acquisition in learning process. Reading comprehension in general is an interaction process occurring between the text and reader when it is approached as knowledge acquisition from and making sense of a text. This process is reader's effort of reading that bases on reaching the information which is desired, available or sought in the text and to comprehend that information so as to reveal it. In this effort, the reader has to be equipped with a series of skills concerning reading and to use these skills on the text consciously in order to actualise comprehension in process of reading. There are certain strategies increasing comprehension of the text and facilitating learning and knowledge acquisition (Karatay, 2009).

Reading strategies are a plan applied in an attempt to solve the problems encountered in the process of making a sense out of texts (Duffy, 1993). Being cognitive processes set to work when there is a problem in reading comprehension, reading strategies are activities that will provide a development to individual both in terms of knowledge and cognition (Topuzkanamış, 2009). If individual knows reading strategies and applies them during reading, making a sense will be high to the same extent. It is of utmost importance that the individual knows the strategies she uses in comprehension of the text during reading and that she uses this knowledge in reading and understanding process (Öztürk, 2012). Reading comprehension training should involve a clear cognitive strategic training (Guthrie, Wigfield, Barbosa, and oth. 2004). In some researches, it is observed that use of various strategies in reading makes a positive contribution to students' reading comprehension (Başaran, 2013; Belet and Yaşar, 2007; Dole, Duffy, Roehler& Pearson, 1991; Temizkan, 2008).

Reading strategies are cognitive awareness behaviours developed towards the text in order to increase reading comprehension in reading process (Pressley & Afflerbach, 1995). While acquisition and use of knowledge are explained by cognitive process in individuals, the situation that the individual is aware of himself (of what he does and how he does it) and of the process (of what he does in which order and what he acquires) includes awareness (Çakıroğlu, 2007). Flavell (1979) defines cognitive awareness as a process. In this process, components concerning awareness triggers each other and interacts; and cognitive awareness takes places in four stages. These components are; cognitive awareness knowledge, cognitive awareness experience, cognitive awareness purposes and awareness behaviours or strategies. In Karatay's (2010) opinion, cognitive awareness is reader's preplanning of the action of reading, controlling whether he understands the text during reading and organises action of reading in accordance with the situation and evaluating whether he has reached pre-determined targets with regard to the subject, he has understood the text correctly or whether he met his expectations completely after reading.

The objective of this research is to determine reading strategies cognitive awareness levels of secondary school students. It is also sought for an answer of the below questions in the research to that end.

Turkish Studies

1. What is the level of reading strategies cognitive awareness of secondary school students?
2. Does secondary school students' level of cognitive awareness regarding reading strategies differ from their process of *planning, organising* and *evaluating* the reading?
3. Does secondary school students' level of reading strategies cognitive awareness change depending on their gender?
4. Does secondary school students' level of reading strategies cognitive awareness change depending on their liking of reading?
5. Does secondary school students' level of reading strategies cognitive awareness change depending on their grade?

Method

This work is designed with screening model which is research of descriptive quality. Screening or descriptive research is a method that aims to describe a situation which exists in the past or today. There is an effort to describe the individual, event or object which are the subject of research in their own condition and as they are. There is not an effort to change or affect them in any way (Karasar, 2005). Population of the research is constituted by secondary school students studying in public secondary schools in Kastamonu, centre district. The sample of the research is consisted of 372 students studying in these schools who are chosen by random sampling method. In terms of gender in sampling of research, there are 161 female and 211 male students in the research. And in terms of grade, 80 students from 5th grade, 106 from 6th grade, 92 from 7th grade and 94 8th grade, 372 students in total, participated in the research.

As data acquiring medium, "*Reading Strategies Cognitive Awareness Scale*", whose validity and reliability works are conducted and which consists of 32 articles and is developed by Karatay (2009), is used in the research. Data obtained in the research are analysed by using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 program. In evaluation of data, number, percentage, average and deviation are used as statistics methods. T-test is used in comparison of quantitative constant data between two independent group; One way ANOVA test is used in comparison of quantitative constant data between multiple independent groups. After ANOVA test, Scheffe test is used as subsidiary post-hoc test in order to determine differences. Findings are assessed in 95% reliability range and 5% significance level.

Results

As a result of this research in which it is aimed to determine secondary school students' cognitive awareness, it is determined that students' level of reading strategies cognitive awareness they use in the process of making a sense of the text differs from each other in a significant level in processes of planning before reading, organisation during reading and evaluation after reading. It is revealed that students' awareness of using strategies of planning and organising before reading is on a good level and their awareness regarding strategies of evaluation after reading are on medium level. When the average of answers given

by students to “Reading Strategies Cognitive Awareness Scale” is considered, the strategies that students are aware of the most and the least are presented below:

- *I concentrate on the text even more when I have trouble in understanding what I am reading (4,62).*
- *I make use of visuals such as image, painting and chart so that they help me understanding what I am reading.*
- *I read carefully so as to be sure I understand the text while I am reading (4,40).*
- *When I am distracted while reading, I try to return the part I already read (4,18).*
- *I use reference guides such as dictionary and encyclopaedia so they would help me understand while reading (2,58).*
- *I take notes while reading so that it helps to understand what I am reading (2,60).*
- *I decide what I will concentrate on in the text before I start to read (2,78).*
- *I question daily-life validity of the information and opinion which are handled in the text (3,05).*
- *I underline significant information in the text since it helps me remember (3,10).*
- *I summarise the whole text with my own words (3,18).*

It is revealed that except sub-dimension of *organising*, female students’ level of reading strategies cognitive awareness is higher than male students’ reading strategies cognitive awareness level in all areas. It is also established that students who have a liking of reading have much higher awareness of using strategies regarding planning, organising and evaluating the reading than students who do not like reading. When secondary school students’ level of reading strategies cognitive awareness is considered in terms of grade variable, it is confirmed that there are differences among grades. It is established that compared to other grades, 5th grade students have a higher level of awareness in both reading strategies general cognitive awareness level and processes of planning, organising and evaluating which are sub-dimensions of reading strategies.

Keywords: reading, reading strategies, cognitive awareness

1. Giriş

Okuma, öğrenme sürecinin en temel unsurlarından biridir. Okuma, bireylerin bilgiye ulaşmasında önemli bir görev üstlenir. Literatürde okumayla ilgili tanımlara göz atıldığında, Akyol (2008), okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci; Demirel (2003), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği; Yıldız (2006), kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması,

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir faaliyet; Güneş (2007) ise okumayı bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama ve sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Yukarıdaki tanımlardan hareketle diyebiliriz ki, okuma, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik açıdan gelişimine çoklu katkı sağlayan zihinsel faaliyetler sürecidir.

Okuma, okur ile metin arasında gerçekleşen interaktif bir bilişsel süreçtir. Okuyucular metin içerisinde anlamı yapılandırmak için kendi dil becerilerini kullanarak sürekli hipotezler kurar ve tahminler oluşturur (Carrell, 1989; Zhang, 2001). Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenmesine, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesine sebep olur. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Okuyucunun yazılı metne yönelik olarak gerçekleştirdiği bir süreci oluşturan okuma, işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır (Demir, 2009). Okumanın pek çok unsuru vardır, bu unsurların içinde ise okuduğunu anlama önemli bir yere sahiptir. Bireyler okuduğunu anlama faaliyetleri çerçevesinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma gibi süreçlerden geçmektedir (Balci, 2009). Okuma becerisine ilişkin iki ana amaçtan söz edilebilir: Bunlardan ilki okuduğunu anlayabilme, diğeri ise okuma alışkanlığını edinebilmedir. Okuduğunu anlayabilenler okuma eyleminden zevk alır ve yeni okumalara ilişkin olarak motive olur. Dolayısıyla önemli olan okuduğunu anlamlandırabilmektir. (Çifçi, 2010). Okuma, insanın var olduğundan beri bilgiyi elde etmenin en önemli araçlarından biri olmuştur. Çünkü sürekli değişen dünyada değişmeyen iki temel şey vardır: Birincisi bilginin yazılı ve görsel olarak sunulma zorunluluğu, ikincisi bilginin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi durumudur (Temizkan, 2007). Genel olarak okuduğunu anlama, metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşime dayalı anlam kurmadır. Bu süreçte, birey metinde mevcut olan bilgiye ulaşmak ve o bilgiyi açığa çıkarmak için belli başlı kavramaya dayalı bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2009).

Okuma sırasında okuyucular, metinlerden dha kolay anlam çıkarmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uygulamaktadırlar. Okuma stratejileri olarak adlandırılan bu zihinsel işlemler, bireylere okuduğunu anlamayı sağlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Okuma sırasında çeşitli okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmakta; metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama oranını arttırmakta, aynı zamanda öğrencilerin metni eleştirme ve değerlendirmelerine ortam hazırlamaktadır (Akyol, 2007). “Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucular, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir” (Karatay, 2009).

Okuma stratejileri, bireylerin metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesi amacıyla uygulanan bir plandır (Duffy, 1993). Okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir (Topuzkanamış, 2009). Okuma ve anlam kurma sürecinde bireyler, okuma stratejilerini ne kadar aktif olarak kullanırsa anlam kurma da o kadar yüksek olabilecektir (Öztürk, 2012). Okuduğunu anlama eğitimi açık bir şekilde bilişsel bir strateji eğitimi içermelidir (Guthrie, Wigfield, Barbosa, vd. 2004). Bazı araştırmalarda, okumada çeşitli stratejilerin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlamasına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. (Başaran, 2013; Belet ve Yaşar, 2007; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991; Temizkan, 2008). Okuma stratejileri genel olarak “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç aşamada toplanmaktadır (Karatay, 2007; Temizkan, 2008):

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Okuma Öncesi Stratejiler: Okuma öncesinde birey, konu ile ilgili ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler. Okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları dokuz başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007):

- Okuma amaçlarını ortaya koyma
- Metni gözden geçirme
- Ön bilgileri harekete geçirme
- Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarını inceleme
- Metnin uzunluğunu, türünü belirleme
- Hangi noktalara yoğunlaşacağını belirleme
- Metnin konusunu tahmin etme
- Okuma hızını belirleme
- Metinle ilgili sorular sorma

Okuma Sırası Stratejiler: Okuduğunu kavramak ve ortaya konan amaçlara ulaşmak için okuma sırasında kişinin kendini izlemesi gereken stratejiler vardır. Okuma sırası stratejilere ilişkin bilisel işlem basamakları 14 başlık altında aşağıda sıralanabilir (Karatay, 2007):

- Sözlük kullanma
- Okurken not tutma
- Anlamdan emin olmak için dikkatli okuma
- Dikkat dağılıncı okunan kısma tekrar dönme
- Önemli kısımların altını çizme ya da vurgulama
- Metin zorluk durumuna göre, yoğunlaşma ve sesli okuma yapma
- Gerekliğinde yüksek sesle okuma
- Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- Ara ara durarak anlama üzerinde düşünme
- Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- Bilgiyi şema, resim gibi görsellerle ifade etme
- Noktalama işaretlerine, vurgulu yerlere dikkat etme
- Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı metni tekrar gözden geçirme
- Anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlam içinde tahmin etme

Okuma Sonrası Stratejiler: Okuma sırasında da isletilebilen değerlendirme süreci, daha çok okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamın doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metinle ilgili tahminlerin doğru olup

olmadığının denetlenmesi ile ilgilidir. Okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları on başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007):

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

Okuma stratejileri, okuma sürecinde, okuduğunu anlamayı artırmak için okunan metne yönelik geliştirilen bilişsel farkındalık davranışlarıdır (Pressley & Afflerbach, 1995). Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığının, ne elde ettiğinin) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir (Çakıroğlu, 2007). Flavell (1979), bilişsel farkındalığı bir süreç olarak tanımlar. Bu süreçte farkındalıkla ilgili bileşenler birbirini tetikleyerek etkileşim girer ve bilişsel farkındalık dört aşamada gerçekleşir. Bu bileşenler; bilişsel farkındalık bilgisi, bilişsel farkındalık deneyimi, bilişsel farkındalık amaçları ve farkındalık davranışları veya stratejileridir. Karatay (2010)'a göre, bilişsel farkındalık, okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olup olmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir.

Bireylerin bilişsel olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, metni anlamalarını pozitif yönde etkiler (Flavell, 1979; Kuhn, 2000; Schraw & Dennison, 1994). Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan kişiler; öncelikle öğreneceği konuya güdülenir, dikkatlerini metne yoğunlaştırır ve okumaya olumlu yönde tutum geliştirirler. Bu bilişsel farkındalık, kişiye kendi öğrenme süreçleri hakkındaki bilgi ve düşüncesini kontrol edebilmeyi sağlar. Daha sonra ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Özellikle de ne yapacağını planlama, ne kadar öğrendiğini kontrol etme imkânı verir (Gelen, 2004). Bilişsel farkındalık becerisine sahip olan bireyler, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki stratejileri aktif olarak kullanabilirler. Bu bilişsel farkındalıklarıyla okuma sürecinde nasıl hareket edebilecekleri hususunda alternatif yollar geliştirebilirler. Metni anlamlandırma sürecinde, metnin unsurlarını nasıl çözümleyebileceklerinin farkında olabilirler. Nitekim iyi okuyucular ile zayıf okuyucuların karşılaştırıldığı bazı araştırmalarda iyi okuyucuların okuma süreçlerinde strateji kullanımı farkındalığının zayıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Abraham & Vann, 1996; Knutson, 1997; Perkins & Bruten, 1992; Zhang, 2001).

Bilişsel farkındalık alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin etkili okuma ve anlama becerisine sahip oldukları görülmektedir (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kıroğlu, 2002; Joseph, 2003; Gelen, 2003). Yine yapılan

bazı çalışmalarda, bilişsel farkındalık stratejileriyle okuma başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011; Doğan, 2002; Gelen, 2003; Temizkan, 2008). Bu noktada, öğrencilere eğitim hayatının ilk dönemlerinden itibaren okuma stratejileri kazandırılmalı ve öğrencilerin bu stratejilere ilişkin bilişsel farkındalıklarının oluşturulması sağlanmalıdır. Nitekim ülkemizde okuduğunu anlamayla ilişkili çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı görülmektedir (Demir, 2006; Öztoprak, 2006; Sidekli, 2005; Yantır, 2011; Yıldırım, 2012).

Ülkemizde gerek Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı [TEOG] gerekse Yüksek Öğretime Geçiş Sınavında [YGS] öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili ciddi sorunlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca, Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] sınavlarında da okuduğunu anlamaya yönelik sıkıntıların olduğu tespit edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi açısından metni anlamlandırma sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki stratejilerin farkında olması ve bu stratejileri aktif olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada temel eğitimin hemen sonrasında ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu stratejilerin ne kadar farkında olduğunun tespit edilmesi ve bu durumun ortaya konulması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaçla birlikte araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri okumayı *planlama, düzenleme ve değerlendirme* süreçleri arasında farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri okumayı sevme durumuna göre değişmekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel nitelikte bir araştırma olan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama ya da betimsel araştırma geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ili merkez ilçesinde kamuya bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 372 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
5.Sınıf	44	36	80
6. Sınıf	53	53	106
7. Sınıf	28	64	92
8. sınıf	36	58	94
Toplam	161	211	372

Tablo 1'e göre, araştırmının örnekleme cinsiyet bazında bakıldığında araştırmada 161 kız ve 211 erkek öğrenci yer almaktadır. Sınıf bazında incelendiğinde ise 80 tane 5.sınıf, 106 tane 6. sınıf, 92 tane 7. sınıf ve 94 tane de 8. sınıf olmak üzere toplamda 372 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının belirlenmesi için Karatay (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 32 maddelik "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, okumayı düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve okumayı değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde yer almaktadır. Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, okumayı planlama stratejileri için .68; okumayı düzenleme stratejileri için .84; okumayı değerlendirme stratejiler için .80 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, 1 (hiçbir zaman yapmam) ile 5 (Her zaman yaparım) arasında puanlanmıştır. Ölçeğin puanlanması, ölçekte yer alan her boyut için öğrencilerin ölçekte işaretlediği kutuya karşılık gelen puanları toplayıp, o boyuttaki toplam madde sayısına bölünerek yapılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirirken 3,5 puan ve yukarısı iyi; 2,5-3,4 puan arası orta; 2,4 puan ve aşağısı zayıf kabul edilebilir (Karatay, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki anlamlı farklılaşmanın belirlenmesinde t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasındaki verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Birinci alt amaç: Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri nedir? Bu problemin çözümlenmesinde, öğrencilerin *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*nde, okuma stratejileri ile ilgili okumayı *planlama*, okuma *düzenleme* ve *değerlendirme* maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanlardan yararlanılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

	N	Ort	Ss
Planlama	372	3,63	.81
Düzenleme	372	3,62	.79
Değerlendirme	372	3,42	.86
Genel Farkındalık	372	3,57	.71

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “planlama” düzeyi iyi ($3,63 \pm 0,81$); “düzenleme” düzeyi iyi ($3,62 \pm 0,79$); “değerlendirme” düzeyi orta ($3,42 \pm 0,86$); “genel farkındalık” ise düzeyi iyi ($3,57 \pm 0,71$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Planlama Alt Boyutu Maddeleri

<i>Planlama Alt Boyutu Maddeleri</i>	Ort
<i>Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.</i>	3,38
<i>Okurken anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.</i>	3,53
<i>Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.</i>	4,12
<i>Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.</i>	4,12
<i>Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.</i>	3,87
<i>Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.</i>	2,78
<i>Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.</i>	3,45
<i>Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.</i>	3,28
<i>Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.</i>	3,86

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının planlama alt boyutuna ilişkin ortalama puanları ele alındığında, öğrencilerin en çok metnin konusunu, başlığını ve alt başlıklarını gözden geçirme konusunda farkındalığa sahip oldukları; en az ise metni okumaya başlamadan önce hangi noktalara yoğunlaşacağına karar vermede ve metinde cevabını bulabileceği sorular sorma konusunda farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin planlama alt boyutuna genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Düzenleme Alt Boyutu Maddeleri

<i>Düzenleme Alt Boyutu Maddeleri</i>	Ort
<i>Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.</i>	2,60
<i>Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.</i>	3,64
<i>Okurken metni anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.</i>	4,40
<i>Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye uğraşırım.</i>	4,18
<i>Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizerim.</i>	3,10
<i>Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.</i>	2,58
<i>Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım.</i>	4,62
<i>Okurken anlamama yardımcı olması için şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.</i>	4,47
<i>Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.</i>	3,61
<i>Okurken anlama düzeyimi artırmak bağlamsal ipuçlarından yararlanırım.</i>	3,38
<i>Okuduğumu hatırlamak için bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.</i>	3,40
<i>Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.</i>	3,54
<i>Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.</i>	3,57
<i>Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.</i>	3,59

Turkish Studies

Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin bilişsel farkındalık ölçeği düzenleme alt boyutuna ilişkin maddeler ele alındığında, öğrencilerin metni okurken anlamdan emin olmak için dikkatli okuma, metni anlamada zorlanınca metin üzerinde yoğunlaşma ve okurken anlamaya yardımcı olması açısından şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanma konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okurken not alma ve sözlük, ansiklopedi gibi kaynaklara başvuru konusunda ise düşük farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Okuma stratejileri farkındalık ölçeği düzenleme alt boyutu genel olarak ele alındığında öğrencilerin farkındalık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu Maddeleri

Değerlendirme Alt Boyutu Maddeleri	Ort
<i>Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.</i>	3,29
<i>Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.</i>	3,05
<i>Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.</i>	3,27
<i>Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.</i>	3,41
<i>Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.</i>	3,65
<i>Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.</i>	4,14
<i>Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.</i>	3,55
<i>Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.</i>	3,18
<i>Metni kavrayıp kavradığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.</i>	3,25

Tablo 5'te ortaokul öğrencilerinin bilişsel farkındalık ölçeği değerlendirme alt boyutuna ilişkin maddeler incelendiğinde, öğrencilerin metni anlamak zor geldiğinde, anlam düzeyini artırmak için tekrar okuma konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Diğer maddelere göz atıldığında ise öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği değerlendirme alt boyutuna ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci alt amaç: Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri okumayı *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* süreçleri arasında farklılık göstermekte midir? Bu problemin çözümlenmesinde, öğrencilerin *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*nde, okuma stratejileri ile ilgili okumayı *planlama*, okumayı *düzenleme* ve *değerlendirme* maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuma süreçlerinde; okumayı planlama-düzenleme; okumayı planlama değerlendirme ve okumayı düzenleme-değerlendirme süreçleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkili ölçümler t - testi"nden yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyi t-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	N	Ort	Ss	sd	t	p
Okumayı planlama	372	3,63	.81	371	-40,306	.00
Okumayı düzenleme	372	3,58	.79			
Okumayı planlama	372	3,63	.81	371	5,616	.00
Okumayı değerlendirme	372	3,42	.86			
Okumayı düzenleme	372	3,62	.79	371	46,336	.00
Okumayı değerlendirme	372	3,42	.86			

$p < .01$ **

Ortaokul öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları puanları ile okumayı düzenleme stratejileri bilişsel farkındalık puanları arasında manidar bir farklılaşma görülmektedir, $t(372) = -40,306$, $p < .01$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, öğrencilerin okumayı planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (3,63), okumayı düzenleme stratejileri

bilişsel farkındalıklarına (3,58) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları puanları ile okumayı değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $t(372) = 5,616$, $p < .01$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, öğrencilerin okumayı planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (3,63), okumayı değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarına (3,42) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, ortaokul öğrencilerinin okumayı düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları puanları ile okumayı değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalık puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya konmaktadır, $t(372) = -40,306$, $p < .01$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, öğrencilerin okumayı planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (3,63), okumayı düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıklarına (3,58) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt amaç: Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir? Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t - testi”nden yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p																																
Planlama	Kız	161	3,77	.84	370	2,895	.00																																
	Erkek	211	3,52	.77				Düzenleme	Kız	161	3,69	.71	370	1,217	.22	Erkek	211	3,59	.83	Değerlendirme	Kız	161	3,63	.83	370	4,029	.00	Erkek	211	3,27	.86	Toplam	Kız	161	3,69	.69	370	2,879	.00
Düzenleme	Kız	161	3,69	.71	370	1,217	.22																																
	Erkek	211	3,59	.83				Değerlendirme	Kız	161	3,63	.83	370	4,029	.00	Erkek	211	3,27	.86	Toplam	Kız	161	3,69	.69	370	2,879	.00	Erkek	211	3,48	.72								
Değerlendirme	Kız	161	3,63	.83	370	4,029	.00																																
	Erkek	211	3,27	.86				Toplam	Kız	161	3,69	.69	370	2,879	.00	Erkek	211	3,48	.72																				
Toplam	Kız	161	3,69	.69	370	2,879	.00																																
	Erkek	211	3,48	.72																																			

$p < .01^{**}$

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(370) = 2,879$, $p < .01$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, kız öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (3,69), erkek öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına (3,48) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okumada planlama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilişsel farkındalıkları ele alındığında, planlama ve değerlendirme alt boyutunda cinsiyete göre manidar bir farklılaşma olduğu, hem planlama hem de değerlendirme sürecinde kız öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Düzenleme alt boyutunda ise her hangi bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Dördüncü alt amaç: Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri okumayı sevme durumuna göre değişmekte midir? Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin okumayı seven öğrenciler ile sevmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t - testi”nden yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkların Okumayı Sevme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Okumayı Sevme Durumu	N	Ort	Ss	sd	t	p
Planlama	Evet	311	3,72	,79	370	5,343	.00
	Hayır	61	3,10	,71			
Düzenleme	Evet	311	3,70	,75	370	4,478	.00
	Hayır	61	3,19	,87			
Değerlendirme	Evet	311	3,52	,85	370	5,852	.00
	Hayır	61	2,80	,69			
Toplam	Evet	311	3,66	,68	370	5,927	.00
	Hayır	61	3,06	,68			

$p < .01$ **

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları öğrencilerin okumayı sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(370) = 5,927$, $p < .01$. Ortalama puanlar dikkate alındığında, okumayı seven öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (3,66), okumayı sevmeyen öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına (3,06) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin planlama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilişsel farkındalıkları ele alındığında, tüm alt boyutlarda okumayı sevme durumuna göre manidar bir farklılaşma olduğu, hem planlama hem düzenleme hem de değerlendirme sürecinde okumayı seven öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının okumayı sevmeyen öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci alt amaç: Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir? Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için *Tek Yönlü Varyans Analizi*'nden yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkların Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Okuma süreçleri	Sınıf	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Planlama	5. Sınıf	80	3,91	,75	4,174	.00	5 - 8
	6. Sınıf	106	3,58	,96			
	7. Sınıf	92	3,57	,65			
	8. sınıf	94	3,51	,77			
Düzenleme	5. Sınıf	80	3,88	,83	6,530	.00	5 - 6 5 - 8
	6. Sınıf	106	3,49	,73			
	7. Sınıf	92	3,76	,80			
	8. sınıf	94	3,45	,72			
Değerlendirme	5. Sınıf	80	3,74	,79	5,187	.00	5 - 6 5 - 8
	6. Sınıf	106	3,29	,79			
	7. Sınıf	92	3,41	,73			
	8. sınıf	94	3,30	1,05			
Toplam	5. Sınıf	80	3,85	,74	6,543	.00	5 - 6 5 - 8
	6. Sınıf	106	3,46	,69			
	7. Sınıf	92	3,61	,62			
	8. sınıf	94	3,43	,73			

$p < .01$ **

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

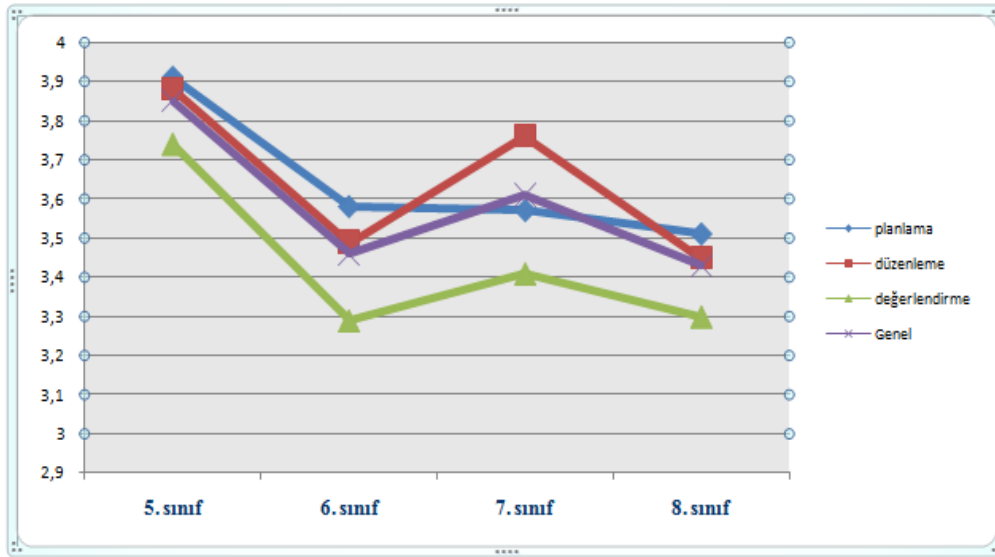
Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

anlamli bulunmuştur ($F= 6, 543$; $p < .01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla Schfee Testi sonucunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile 6. sınıf ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında, 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının (3,85) altıncı sınıfta (3,46) ve 8. sınıfta (3,43) öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okumayı planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F = 4,174$; $p < .01$). Ortalama puanlar dikkate alındığında, 5. sınıf öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri bilişsel farkındalıklarının (3,91) sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına (3,51) nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer alt boyut olan okumayı düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıklarında ise sınıf değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($F = 6, 530$; $p < .01$). Ortalama puanlar incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin okumayı düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıklarının (3,88) altıncı sınıf (3,49) ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına (3,45) nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okumayı değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının da sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F = 5,187$; $p < .01$). Ortalama puanlar ele alındığında, 5. sınıf öğrencilerinin okumayı değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının (3,74) altıncı sınıf (3,46) ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına (3,43) nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik 1 Öğrencilerin Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri



Grafik 1 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin hem genelde hem de tüm alt boyutlarda 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte ciddi bir düşüş olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri bilişsel farkındalıklarında 5. sınıftan 8. sınıfa kadar sürekli bir düşüş olduğu; okumayı düzenleme ve değerlendirmeye ilişkin bilişsel farkındalıklarında ise 6. sınıftan 7. sınıfa geçişte bir artış olduğu, 7. sınıftan 8. sınıfa geçişte ise tekrar bir düşüş olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının genel görünümü incelendiğinde ise 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte bir düşüş olduğu, 6. sınıftan 7. sınıfa geçişte bir artış olduğu ve 7. sınıftan 8. sınıfa geçişte ise bir artış olduğu saptanmıştır.

Turkish Studies

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel farkındalığının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde kullandıkları okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası değerlendirme süreçlerinde birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi planlama ve düzenleme stratejilerini kullanma farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu okuma sonrası değerlendirme stratejilerine ilişki farkındalıklarının orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, Karatay (2010)'ın elde ettiği sonuçlarla da örtüşmektedir. Fakat okuma sırası düzenleme stratejileri farkındalıkları noktasında iki çalışma arasında bir farklılaşma görülmektedir. Öğrencilerin okuma sırası düzenleme stratejilerinin Karatay (2010)'ın yaptığı araştırmada orta düzeyde sonuçlanmışken, bu araştırmada iyi düzeyde olduğu noktasında sonuçlanmıştır. Yine bir diğer araştırmada Ateş (2013), üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerini tanıma düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Mert (2015)'te Türkçe öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin "*planlama, düzenleme, değerlendirme ve genel farkındalık düzeylerinin*" orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Çoğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma stratejilerini "sık sık kullanım" aralığında olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*"ne yönelik verdikleri cevapların ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin en çok ve en az farkında oldukları okuma stratejileri aşağıda belirtilmiştir:

- *Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım (4,62).*
- *Okurken anlamama yardımcı olması için şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım (4,47).*
- *Okurken metni anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum (4,40).*
- *Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye uğraşırım (4,18).*
- *Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım (2,58).*
- *Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım (2,60).*
- *Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm (2,78).*
- *Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım (3,05).*
- *Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizerim (3,10).*
- *Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim (3,18).*

Kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin *düzenleme* alt boyutu haricinde tüm alanlarda erkek öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Karatay (2010)'ın ilköğretim öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmanın sonuçları, Bozkurt ve Memiş (2013)'in beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmanın sonuçları ve Mert (2015)'in Türkçe öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bilişsel farkındalık bakımından ele alındığında ise Altındağ (2008)'in yaptığı araştırmada kız öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ortaokul öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının okumayı sevme durumuna göre bir farklılık bulunmuştur. Okumayı seven öğrencilerin okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirmeye ilişkin stratejilerini kullanma farkındalıklarının okumayı sevmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin etkili olmasında öğrencilerin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının da

etkisi olabileceği düşünülmelidir. Nitekim Sani vd. (2011), okuma motivasyonu ile okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf değişkeni açısından ele alındığında, sınıflar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hem okuma stratejileri genel bilişsel farkındalık düzeyinde hem de okuma stratejileri alt boyutu olan planlama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerinde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle 5. sınıftan 6. sınıfa geçişti öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde ciddi bir düşüş olduğu saptanmıştır. Öğrencileri okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ve okuma sırası düzenleme stratejileri farkındalıklarının 6. sınıftan 7. sınıfa geçişte tekrar yükseldiği, 7. sınıftan 8. sınıfa geçişte ise yeniden bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri ortalama puanları bazında değerlendirme yapıldığında, 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin iyi seviyede olduğu, 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin orta seviyede olduğu ortaya konmuştur.

5. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Öğrencilerin en az uyguladıkları okuma stratejisinin okurken sözlük gibi kaynakları kullanması olduğu belirlenmiştir. Bu noktada ilkokuldan itibaren öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmasına rağmen öğrencilerin neden sözlük ve diğer başvuru kaynaklarını kullanmadıkları ya da kullanmadıkları araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin okurken not alma farkındalıklarında sorunlar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilere öğrenim hayatlarının ilk yıllarından itibaren stratejik not almanın nasıl olduğu, metnin hangi noktalarında not alınabileceği uygulamalar yoluyla kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin metni okurken nerelere yoğunlaşacağı noktasında bir eksiklik olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğretmenler ve aileler bir metinde hangi noktaların önemli olabileceği, nerelere daha dikkat edilmesi gerektiği konusunda öğrencilere rehber olmalıdırlar.
- Öğrencilerin okuduklarını hatırlayabilmesi için metinde altını çizme stratejilerini de yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Bunu geliştirmek için öğrencilere örnek uygulamalar yoluyla altını çizme stratejisi kazandırılmalıdır.
- Benzer şekilde, öğrencilerin okudukları metni özetleme konusunda çok yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Gerek aile, gerek öğretmenlerin bu sorun üzerine ciddiyetle eğilmesi gerekmektedir. Sınav odaklı bir eğitim sistemi anlayışıyla daha çok test, boşluk doldurma ve kısa cevaplı uygulamaların daha aza indirgenerek öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği, özetleme yapabileceği yazılı anlatım becerilerine daha ağırlık verilmelidir.
- Öğrencilerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda ortaokulda öğrenim gören öğrencilere bu stratejiler aşamalar halinde uygulamalı olarak kazandırılmalıdır.
- Ortaokul öğrencilerinin 5. sınıftan itibaren okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarında ciddi düşüşler olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinin neler olabileceği konusunda araştırılmalar yapılabilir.
- Erkeklerin neredeyse tüm alanlarda kızlara göre daha geri oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu durumda nedenleri araştırılmalı ve çeşitli uygulamalar yapılmalıdır.

Turkish Studies

KAYNAKÇA

- Abraham, R. & Vann, R. (1996) Using Task Products to Assess Second Language Learning Processes. *Applied Language Learning* 7, 61–89.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Altındağ, M. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi,
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/4, 258-273.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volume 8/8, Summer 2013, P. 225-240.
- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistikî Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, 8. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *Modern Language Journal*, vol. 73, pp. 121-134.
- 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.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişimi Artırımına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifçi, M. (2010). Dil öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri (ed. İ. Çetin). Ankara: Nobel. 107-158.
- Çoğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4/3 Spring 2009.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(15), 97-107.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Pearson, P.D. (1991). Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*. Vol. 3, USA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004). Increasing Reading Comprehension And Engagement Through Concept-oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403- 423.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Joseph, N. (2003), "Metacognition in the Classroom: Examining Theory and Practice", *Pedagogy*, (3), (1), s. 109-113.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni 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 İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. (2011). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kiroğlu, M. K. (2002), Anlamli Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Knutson, E.M. (1997) Reading With Purpose: Communicative Reading Tasks for the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annuals* 30, 49-57.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Öztoprak, F.B. (2006). Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

Turkish Studies

- Perkins, K., & Bratten, S. (1992). The Effect of Processing Depth on ESL Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading* 15, 67–81.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Sarı, B. B., Chick M.N.B.W., Nık Y.B.A., & Raslee N.A.B.R. (2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknology MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 32-39.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri 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).
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yantr, N. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu anlama başarısıyla ilgili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırılması). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, C. (2006). Okuma ve Anlama Öğretimi. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zhang, L.J. (2001) Awareness in Reading: EFL Students' Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in an Input-poor Environment. *Language Awareness* 10, 268–288.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Bulut, A., (2016). “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri / Cognitive Awareness Levels of Reading Strategies of Secondary School Students”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9319>, p. 625-644.