

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeyleri

Middle School Students Level of Using Reading Strategies Cognitive Awareness Skills

Dr. Öğrt. Üyesi Selma ERDAĞI TOKSUN *

Öz:

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Bir bireyin okuduğunu anlaması ön bilgileriyle ve hayat biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak; birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Esas olarak bilişsel farkındalık becerileri, insanların yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkez ortaokullarında 2018–2019 yılında öğrenim gören 272 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, ailelerin okuma düzeyleri ve öğrencinin kitap okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında son

* Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kars, Türkiye, selma_erdagi@hotmail.com, 0000-0003-0235-2678.

altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yine çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne-babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Anlama, Bilişsel Farkındalık

Abstract:

The main goal of reading is to understand what has been read and thus to improve the ability of reading comprehension. The main goal of reading is to understand what has been read and thus to improve the ability of reading comprehension. Above all, cognitive awareness skills refer to a more advanced ability of thinking that enables people to be “successful students” in all areas of life. In the current study, middle school students’ level of using reading strategies cognitive awareness skills was investigated. The study employed the survey model. The study group of the study is 272 secondary school students studying in central secondary schools in Kars in 2018-2019. The data in the current study were collected by using the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2007). In the current study, the relationships between the middle school students’ level of using reading strategies cognitive awareness skills and gender, grade level, mother’s education level, parents’ status of reading and students’ status of book reading were investigated. The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the number of the books read in the sub-dimensions of planning, application and evaluation in favor of the students having read 26 or more books. In the current study, it was found that the middle school students’ scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the parents’ habit of reading.

Key Words: Reading, Comprehension, Cognitive Awareness.

Giriş

Okuma; sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir (Sever, 2004: 15). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 117).

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçaçan, 2009: 210).

Bir bireyin okuduğunu anlaması ön bilgileriyle ve hayat biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden ilköğretimle başlayan eğitim-öğretim hayatı bireyin okuduğunu anlamasını ve yorumlamasını şekillendirecektir.

Yıldırım'a (2012: 59) göre zamanla değişik görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır” (Doğanay, 1996: 27; 1997: 36-39).

Esas olarak bilişsel farkındalık becerileri, insanların yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Öğrenme sırasında kişilerin çeşitli tercihleri bilişsel farkındalık becerilerini oluşturur. Bunlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve gözetmeyi kolaylaştırır ve bilişsel etkinliklerin ve sonuçlarının planlanması ve izlenmesini içerir (Baltaş, 2004).

Smith ve Elliot'a (1986: 18) göre bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini açıklamalıdır.

Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejiler kullanırlar. Etkili stratejiler kullandıklarında metinlere etkin bir biçimde belli işlemler uygulurlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda art alan bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler (Çetinkaya, 2004: 26). Strateji kullanan okuyucu metne hâkimdir, ne okuduğunun ve nasıl okuduğunun bilincindedir. Ayrıca okuma sonunda da metni değerlendirebilir.

Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plandır (Duffy, 1993: 232, akt. Temizkan, 2009: 104).

Başka bir anlamıyla okuma stratejileri, anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma veya çalışma serisidir. Buna göre iyi okuyucular stratejilerin ne olduğunu, onların nasıl kullanılacağını ve bu stratejilerden hangilerini seçeceklerini bilirler.

Karatay (2011: 39), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir.

Temizkan (2009: 111), bilişsel stratejilerin okuma becerisinde kullanılmasını şu şekilde özetlemiştir; öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden olan bilişsel stratejiler tekrardan, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlenmesine kadar çok çeşitli adımları içermektedir. Bilişsel stratejilerin ortak amacı öğrenilen konunun, metnin öğrenci tarafından düzenlenmesidir. Bilişsel stratejiler: yineleme, doğal olarak uygulama, düşünceyi çabuk algılama, iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma, anlatımı çözümleme, çeviri, aktarım, not tutma, özetleme ve işaretleme.

Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmalar, kişinin okuma sürecini planlaması, kontrol ederek düzenlemesi ve anladığını değerlendirmesinin bilinçli ve kalıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yine araştırmalar öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla etkili strateji geliştirme ve kullanma konusunda eğitilebileceğini göstermektedir (Karatay, 2011: 34, Özbay, 2011: 10).

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim alarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığı ile mümkün olacaktır. Bu beceriler öğretmenlerin yönlendirmeleri ile şekillenecektir. Öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi için temel oluşturmaktadır. Temelden ve süreçte iyi bir okuma eğitimi almış birey değişik düşünceleri yargılamada ve bunlar üzerine kurulmuş mantığı fark etmede ve kendine bir dünya görüşü oluşturmada gerekli donanıma sahip olacaktır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin tespit edilmesi önemlidir.

Amaç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Problemleri

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri anne babasında kitap okuma alışkanlığının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye ilişkin bu araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2002: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkez ortaokullarında 2018–2019 yılında öğrenim gören 272 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	f	
Cinsiyet	Kız	149
	Erkek	123
	Toplam	272
Sınıf düzeyi	5. sınıf	57
	6. sınıf	73
	7. sınıf	63
	8. sınıf	79
	Toplam	272

Veri Toplama Araçları

Veriler, Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik- okumayı planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) stratejilerine yöneliktir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .85'tir (Karatay, 2009: 66).

Verilerin Analiz

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve aktarılan veriler üzerinde istatistikî analizler için SPSS 17. 0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde; cinsiyet ve anne-babanın kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için t-test yapılmıştır. Sınıf, anne eğitim düzeyi ve son altı ayda okunan kitap sayısı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için de anova testi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek amacıyla ortalama değerlerine bakılmıştır. Bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 . Ortalamalar

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
Planlama	272	31.1	7.3
Uygulama	272	47.3	10.7
Değerlendirme	272	29.9	7.5

Tablo 2’ye bakıldığında, öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamaları görülmektedir. Ölçeğin planlama alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’tir. Uygulama alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’tir. Değerlendirme alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’tir. Öğrencilerin planlama boyutunda aldıkları puan 31.1, uygulama boyutundan aldıkları puan 47.3 ve değerlendirme boyutundan aldıkları puan 29.9’dur. Her alt boyut için iyi denilebilecek düzeyde

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																				
Planlama	Kız	149	31.5	6.9	244.8	-954	.335																				
	Erkek	123	30.6	7.9				Uygulama	Kız	149	48.0	10.3	249.7	-1.171		Erkek	123	46.5	11.1	Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648	
Uygulama	Kız	149	48.0	10.3	249.7	-1.171																					
	Erkek	123	46.5	11.1				Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648		Erkek	123	29.1	8.0								
Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648																					
	Erkek	123	29.1	8.0																							

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [planlama $t(244) = -954$; $p > .05$; uygulama $t(249) = -1.17$; $p > .05$; değerlendirme $t(243) = 1.64$; $p > .05$]. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p	P
Planlama	5	57	29.4	6.9	2.227	.085	
	6	73	31.5	7.2			
	7	63	32.7	7.9			
	8	79	30.6	7.1			
Uygulama	5	57	45.7	9.4	.756	.520	
	6	73	47.9	10.8			
	7	63	48.5	11.8			
	8	79	47.0	10.5			
Değerlendirme	5	57	28.7	6.5	1.741	.159	
	6	73	30.2	7.0			
	7	63	31.6	8.9			
	8	79	29.3	7.1			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [$F(2.227) = .085$, $p < .05$], uygulama [$F(.756) = .520$, $p > .05$] ve değerlendirme [$F(1.741) = .159$, $p > .05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer sınıflardaki öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p	Post hoc (Scheffe)
Planlama	1-5	77	28.8	7.6	5.646	.000	26+-(1-5) 26+-(6-10)
	6-10	80	30.3	6.9			
	11-15	46	31.6	5.4			
	16-20	22	34.3	5.0			
	21-25	21	31.1	10.5			
	26+	26	36.3	5.9			
Uygulama	1-5	77	42.8	10.1	5.506	.000	26+-(1-5)
	6-10	80	47.7	9.9			
	11-15	46	48.0	9.2			
	16-20	22	51.0	9.0			
	21-25	21	49.9	15.1			
	26+	26	53.3	9.4			
Değerlendirme	1-5	77	27.4	6.9	6.089	.000	26+-(1-5) 26+-(6-10)
	6-10	80	29.4	7.3			
	11-15	46	30.6	5.5			
	16-20	22	30.6	6.7			
	21-25	21	31.7	11.0			
	26+	26	36.0	6.0			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [F(5,646)=.000, p<.05], uygulama [F(5,506)=.000, p>.05] ve değerlendirme [F(6,089)=.000, p>.05] boyutlarında son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p
Planlama	İlkokul	127	30.7	7.7	.280	.840
	Ortaokul	78	31.1	7.6		
	Lise	48	31.5	6.0		
	Üniversite	19	32.1	7.2		
Uygulama	İlkokul	127	47.3	11.3	1.230	.299
	Ortaokul	78	46.0	10.9		
	Lise	48	49.7	9.0		
	Üniversite	19	47.1	8.4		
Değerlendirme	İlkokul	127	29.6	7.7	.223	.880
	Ortaokul	78	30.1	7.5		
	Lise	48	30.6	6.6		
	Üniversite	19	30.2	8.4		

p<.05

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [F(.280)=.840, p<.05], uygulama [F(1.230)=.239, p>.05] ve değerlendirme [F(.223)=.880, p>.05] boyutlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne-babanın kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

	Alışkanlık	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Planlama	Evet	129	32.9	7.1	262.8	4.25	.000
	Hayır	136	29.1	7.2			
Uygulama	Evet	129	49.6	10.9	256.1	3.81	.000
	Hayır	136	44.7	9.8			
Değerlendirme	Evet	129	32.2	7.1	262.5	5.05	.000
	Hayır	136	27.7	7.2			

p<.05

Tablo 7'e göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [planlama $t(262)= 4.25; p>.05$; uygulama $t(256)= 3.81; p>.05$; değerlendirme $t(262)= 5.05; p>.05$]. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne babaları kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin lehinedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, ailelerin okuma düzeyleri ve öğrencinin kitap okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sayede strateji kullanımının nelerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin puanları tüm alt boyutlar için iyi sayılabilecek düzeyde.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmaların bir bölümünde (Okçu ve Kahyaoglu 2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy ve Günindi 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci ve Kaya 2012, Lüle Mert, 2015, Erdağı Toksun 2015, Erdem, 2012, Oluk ve Başöncül, 2009, Özdemir, 2018) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklı olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009; Ateş, 2013; Aybek ve Aslan, 2016; Cantrell ve Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Köse, 2016; Benzer, 2016; Koç ve Arslan, 2017).

Çalışmadaki bir diğer değişken ise sınıf değişkenidir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer sınıflardaki öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir. Bu durum 5 ve 6. sınıflarda okuma becerisini geliştiren öğrencilerin 7. sınıfta strateji kullanımında iyi oldukları fakat 8. sınıfta ergenlik dönemi etkileri ve sınav-test odaklı çalışma gibi etkenlerin okuma ve strateji kullanımını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Akçam (2012) yaptığı çalışmasında, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin, bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşlerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Akçam'ın çalışması bu yönüyle bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bireysel gelişim ve yorumlama önceki bilgiler ve deneyimlere dayanmaktadır (Pressley, 2002). Öğrencilerin okuma deneyimleri ve okurken kullandıkları stratejiler üstbiliş okuma stratejileri kullanımlarını etkilemektedir. Kana, 2014 yaptığı

çalışmada, son bir yıl içerisinde 15 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin 1-5 ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna varmıştır. Oluk ve Başöncül (2009) ise araştırmalarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Öğrencilerin kitap okuma düzeyleri üstbilmiş okuma stratejilerini kullanmalarını ve okuduğunu anlamalarını etkilemektedir. Okuduğunu anlama ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri karıştırılıp sentezlenmesidir (Akyol, 2005). Bulut (2016) çalışmasında okumayı seven öğrencilerin okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirmeye ilişkin stratejilerini kullanma farkındalıklarının okumayı sevmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Koç ve Arslan (2017) yaptıkları araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu durumun tam aksini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kaya ve Fırat'ın (2011) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne-babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne-babaları kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin lehinedir. Kana (2014) tarafından yapılan çalışmada ailesinde her gün okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okurken daha stratejik oldukları saptanmıştır.

Kaynakça

AKÇAM, Seçil, (2012), *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

AKYOL, Hayati, (2005), *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınılık.

ATEŞ, Ayşe, (2013), “*Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, II, 4: 258-273

AYBEK, Birsal ve ASLAN, Serkan, (2016), *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. International Journal of Social Science, 49: 533-546.

BALCI, Güldem, (2007), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine göre Bilişsel Farkındalık Becerilerini İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

BALTAŞ, Zuhâl, (2004), “*E-Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş*”, Kaynak Dergisi, Temmuz-Aralık.

BENZER, Ahmet, (2016), “*Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, The Journal of Academic Social Science Studies, 43: 21-30.

Bulut, Aydın, (2016), “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri*”, Turkish Studies-International Periodical for the Languages, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11, 3.

CANTRELL, S., ve CARTER, J. (2009), “*Relationships Among Learner Characteristics And Adolescents’ Perceptions About Reading Strategy Use*”, Reading Psychology, 30, 195–224.

ÇETİNKAYA, Gökhan, (2004), *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejisi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇETİNKAYA Edizer, Zeynep, (2014), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, II, 23: 645-658.

DİLCİ, Tuncay ve KAYA Seda, (2012), “*4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Aralık, 27: 247-267.

DOĞAN, Erdoğan, (2009), *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

DOĞANAY, Ahmet, (1996), “*Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli*” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, II,14: 48-54.

Duran, Semiha, (2011), *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

ERDAĞI TOKSUN, Selma, (2019), *“Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)”*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, VII, 2: 1137-1157.

ERDEM, Cem, (2012), *“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, I,4: 162-186.

EPCAÇAN, Cevdet, (2009), *“Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, II, 6.

GÜNEŞ, Firdevs, (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

GÜZEL, Aziz, (2011), *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Üst Biliş Becerilerinin Empati Becerileri ile İlişkisi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kana, Fatih, (2014), *“Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri”*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVI, 1: 100-120.

KARASAR, Niyazi, (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Kavramlar, İlkeler, Teknikler), Ankara: Nobel yayınları.

KARATAY, Halit, (2007), *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARATAY, Halit, (2011), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.

KAYA, Nilüfer B. ve FIRAT, Tahsin, (2011), *“İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi”*, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 56- 70.

KOÇ, Canan ve ARSLAN, Aysel, (2017) *“Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları”*, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV, 1: 745-778.

KÖSE, Neslihan, (2016), *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

LÜLE MERT, Esra, (2015), *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, II, Özel Sayı: 95-106.

OLUK, Sami ve BAŞÖNCÜL, Nazan, (2009), *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi”*. Kastamonu Eğitim Dergisi, XVII,1: 183-194.

OKÇU, Veysel ve KAHYAOĞLU, M. (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6: 129-146.

ÖZBAY, Murat. (2011), *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi*, (2. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZDEMİR, Serpil, (2018), “Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VII, 1: 296-315.

ÖZSOY, Gökhan ve GÜNİNDİ, Yunus, (2011), *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri*. İlköğretim Online, 2: 430-440.

PRESSLEY, Michael, and AFFLERBACH, Peter, (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.

Sever, Sedat, (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

SMITH B. Carl and ELLIOT Peggy Gordon, (1986). *Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teacher*. (Second Edition). New York: Teachers College Pres, Columbia University.

TEMİZKAN, Mehmet, (2009) *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy (2009), *Öğretmen Adaylarını Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

YILDIRIM, Nuray, (2012), *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract:

Reading is an activity that requires intellectual effort beyond the act of seeing and voicing words and sentences, and from there seeing and voicing paragraph and text; it is a thinking process (Sever, 2004: 15). An individual's reading comprehension is directly related to his/her prior knowledge and way of life. Therefore, the education life starting with elementary school education will shape the individual's reading comprehension and interpretation. Readers use strategies to facilitate understanding and overcome challenges. When students use effective strategies, they effectively apply certain operations to the texts, control the process of understanding and, as a result, integrate new information with their background knowledge (Çetinkaya, 2004: 26). The reader, who uses strategy, has the mastery of the text and knows what he/she reads and how he/she reads it. Moreover, he/she can evaluate the text at the end of the reading.

In the current study, middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills was investigated. The method employed in the current study aiming to determine the middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills is the field survey method used to investigate events, phenomena in their natural conditions. The study group of the current research is comprised of 272 middle school students attending state middle schools in the city of Kars in 2018-2019 school year. The sampling of the study was selected by means of the random sampling method. The data of the current study were collected by using the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2007).

In the current study, it was investigated whether the middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills varies significantly depending on gender, grade level, mother's education status, parents' habit of book reading and the number of books read by the students. In this way, it was attempted to determine the factors affecting the strategy use. When the scores taken by the students from the reading strategies cognitive awareness scale are examined, it is seen that the students are good in all the sub-dimensions.

The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the students from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on gender. In some of the studies investigating cognitive awareness level (Okçu and Kahyaoglu 2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy and Günindi 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci and Kaya 2012, Lüle Mert, 2015, Erdağı Toksun 2015, Erdem, 2012, Oluk and Başöncül, 2009, Özdemir, 2018), it has also been reported that there is no gender-based significant difference. On the other hand, there are some other studies arguing that the use of reading strategies varies significantly in favour of female students (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009; Ateş, 2013; Aybek and Aslan, 2016; Cantrell and Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Köse, 2016; Benzer, 2016; Koç and Arslan, 2017).

Another variable addressed in the current study is the grade level variable. In this regard, it was found that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on grade level in the sub-dimensions of planning, application and evaluation. Though there is no significant difference between the students' scores, in all the sub-dimensions, the

scores taken by the 7th graders are higher than those of the other graders. Thus, it can be argued that students developing their reading skills in the 5th and 6th grades are ready to use strategies when they are in the 7th grade yet due to some reasons such as the strong effects of adolescence and focusing more on the preparation for the centralized exam, students' strategy use may deteriorate in the 8th grade. Akçam (2012) also reported that the 6th and 7th graders' opinions about the metacognitive awareness inventory are more positive than those of the 8th graders. Thus, this finding reported by Akçam is parallel to the finding of the current study.

The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the number of the books read in the sub-dimensions of planning, application and evaluation in favor of the students having read 26 or more books. According to the constructivist approach, individual development and interpretation is based on prior knowledge and experiences (Pressley, 2002). Students' reading experiences and strategies they use while reading affect their use of metacognitive reading strategies. Kana (2014) concluded that the students having read 15 or more books in the last one year use reading strategies more effectively than the students having read 1-5 and 6-10 books. Oluk and Bashkir (2009) found no significant relationship between students' reading level and strategy use. Students' reading level affects the use of metacognitive reading strategies and their reading comprehension. Reading comprehension refers to mixing and synthesis of newly learned information with prior knowledge (Akyol, 2005). Bulut (2016) stated that the awareness of the students loving reading about the reading strategies regarding the planning, organization and evaluation of reading is higher than that of the students not liking reading.

The scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on the mother's education level in all the sub-dimensions. Koç and Arslan (2017) also reported that the middle school students' reading strategies metacognitive awareness does not vary significantly depending on the mother's education level. However, there are some other studies reporting the opposite. In a study by Kaya and Fırat (2011), it was found that with increasing level of mother's education, the students' metacognitive awareness also increases.

In the current study, it was found that the middle school students' scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the parents' habit of reading. This difference is in favour of the students whose parents have the habit of book reading in all the sub-dimensions. Kana (2014) also found that the students whose parents have the habit of reading everyday are more strategic while reading.