

Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Levels of Secondary School Students

DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.73171>

Fatih KANA*

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin üstbiliş okuma strateji kullanım düzeyleriyle yaş, cinsiyet, kitap okuma, Türkçe dersinde aldıkları not ortalaması, ailelerin okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler tespit etmektir. Bu çalışmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örneklem seçme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul'da öğrenim görmekte olan 5. ve 6. sınıf 350 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere araştırmanın amacı doğrultusunda Öztürk (2012)'ün Türkçeye uyarladığı okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere SPSS 20 programıyla t-testi, regresyon ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanmalarıyla yaş, cinsiyet, kitap okuma, ders başarıları, aile okuma düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Sözcük: Üstbiliş, okuma becerileri, üstbilişsel farkındalık.

Abstract

The aim of this research was to determine metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students and to identify relationship between level of using metacognitive reading strategies and several variables. In this study, the descriptive (survey) model was used. The sampling group was formed by random sampling selection method. The research sample was comprised with the first term of the 2012-2013 academic year 5th and 6th class of 350 students studying in centre of Istanbul. For the purpose of research Ozturk (2012) "The Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory was administered to students. The data obtained from this study t-test, regression and ANOVA analyzes were conducted with using SPSS 20 software. According to the findings obtained from research significant relationship was found between students to use metacognitive strategies with age, sex, reading, academic achievement, family reading level of variables.

* Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, fatihkana@hotmail.com

Keywords: keyword 1, keyword 2, keyword 3 (keywords should not exceed 3- 5 words)

Giriş

En genel anlamda düşünmeyi düşünme olarak tanımlanan üstbilgi (Blakey ve Spence, 1990), bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması anlamına gelmektedir (Flavell, 1979; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005). Bu konuda ilk çalışma yapan bilimadamı olarak gösterilen Flavell (1979) üstbilgi kavramını tanımlarken biliş, öz-kontrol, öz-denetim kavramları üzerinde durmuştur. Bu kavramlar bireyin kendi zihnini kontrol etmesi ve öğrenmesiyle ilgili birtakım stratejiler kullanarak öğrenme sürecini denetlemesi anlamına gelmektedir. Üstbilgi, insanı ve insan zihnini açıklamak için yeni bir bakış açısı sunar (Karakelle ve Saraç, 2010). Bu yeni bakış açısı sayesinde bireyler olaylara farklı şekillerde yaklaşabilir, yeni fikirler üretebilirler. Üstbilgi, bireyin düşünme ve öğrenme sürecinde her bir aşamanın farkında olmasını gerektirir (Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelci, 2012). Öğrenen, neyi niçin öğrendiğini, niçin konuştuğunu, yazdığını, okuduğunu bilmelidir. Her öğrenme durumuyla ilgili belli hedefler, amaçlar ve stratejiler olması gerekir.

Araştırmacılar üstbilginin bireylerin başarılarının artmasında en önemli etkenlerden biri olduğunu ifade etmektedirler (Schraw ve Graham, 1997; Deseote, Roeyers ve Buysse, 2001; Lin, 2001; Kuiper, 2002). Paris ve Winogard (1990) üstbilgi becerilerinin bireylere kazandırılması için üstbilgi becerilerin doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi, çeşitli strateji ve teknikler kullanılarak öğretilmesi, iş birlikli öğrenme teknikleriyle öğretilmesi olmak üzere farklı stratejiler üzerinde durmuştur. Üstbilgi becerilerin öğretimiyle ilgili en önemli teknik bireyin kendisinde saklıdır. Birey neyi nasıl öğreneceğini, bilgileri nasıl düzenleyeceğini en iyi kendisi bilir. Öğretmenler bireye bu süreçte sadece rehber olurlar. Öğrenmeyi bilen bireyler aynı zamanda öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönünü bilen bireylerdir (Yurdakul ve Demirel, 2011).

Üstbilgi, bazı araştırmacılar tarafından yapılandırmacı eğitim anlayışında yansıtma olarak değerlendirilmiş, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi rollerinin farkında olması olarak tanımlanmıştır

(Dunlop ve Grabinger, 1996; Driscoll, 2000; Kuiper, 2002). Bireyler yapılan bu yansıtma sayesinde anlamı nasıl yapılandırdıklarının farkına varmakta, problem çözme süreçlerini değerlendirebilmektedir (Yurdakul ve Demirel, 2011). Üstbiliş öğrenme, bireyin kendini tanımasıyla öğrenme süreçlerini izlemesi, kendinin nasıl öğreneceğinin farkında olması anlamı taşımaktadır (Duman, 2008; Doğan, 2013).

Okuma, dil ve zihin becerilerini geliştirmek ve bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu süreçtir. Okumak bir anlamda yazıların anlamını araştırmakla aynı anlama gelir. Okumak, yazının anlamını araştırarak kendi zihin sürecinde yorumlamak, yapılandırmaktır. Okur, okuduğu metne gönüllü katkı yapar, metinle ilgili yeni anlamlar oluşturur (Güneş, 2009; 2013). Okuma, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlamasına dayanan zihinsel etkinliktir (Yıldız, 2010). Okumanın zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanması ve algı, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamayla bütünleştirilmesi, okumaya üst düzey bir anlam yüklenildiğini ve üstbilişle bağlantılı olduğunu bir göstermektedir. Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2006:211). Okuma, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir (Ünalın, 2006: 62). Dil becerileri algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri ise üretken becerilerdir (Razı, 2008). Okumayla ilgili yapılan tanımlar okumanın yapılabilmesi üst düzey beceri ve strateji gerektiğini göstermektedir. Okuma harfleri öğrenip çözümlenmekten ibaret değildir (Topuzkanamış, 2010). Okuma sürecinin başarılı olması için okurun neyi, ne zaman, nerede, neden ve nasıl okunacağını bilmesi gerekir (Özbay ve Bahar, 2012). Başarılı okurlar okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullanırlar (Akyol, 2009). Okuma stratejilerini etkili kullanamayanlar ve okuduklarını kavrayamayanlar kendilerini başarısız okur olarak görmektedirler (Oluk ve Başöncül, 2009). Bazı araştırmacılar üstbiliş okuma stratejilerini kullanan okurları ileri okur olarak nitelendirmiştir. İleri okuru sadece okuduğunu anlayan bireylerin yanısıra anladıklarından yeni düşünceler üreten ve okurken yaratıcılığını kullanan bireyler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Çifçi, 2010; Özbay ve Bahar, 2012).

Üstbiliş okuma stratejilerini okurlar bilinçli bir şekilde kullanır (Cohen, 1990). Bireysel özelliklerini dikkate alarak okuma amacını belirler. Birey, üstbiliş stratejileri genel olarak anlama problemini aşmak için kullanır. Yetersiz okuyucuların okumaları istenilen hedefe ulaşamaz. Yetersiz okuyucular, stratejileri kullanamayan, kendi bilişlerinin farkında olmayan okuyucular olarak nitelendirilebilir. Yeterli düzeydeki okuyucular ise strateji kullanımında başarılıdır ve bu becerilerini geliştirirler. Bu okuyucular metni en iyi şekilde analiz edip okuma sürecini en iyi şekilde planlarlar. Okuyucuların okuma hedefleri ve onları bu hedefe ulaştıracak stratejilere dair farkındalıkları en üst seviyededir (Carrel, 1998; Mokharti ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007; Karami, 2008; Çoğmen ve Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013).

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama tekniği (ilişkisiz) kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde özetlemeye yarar (Büyüköztürk vd., 2009: 21).

Araştırma Problemleri

1. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile sınıfları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile okumaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile Türkçe dersinden en son aldıkları not arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile ailelerinin okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile son bir yıl içinde okuduğu kitap sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Envanter içerisinde yer alan farklı okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 5. ve 6. sınıf 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam	%
5. sınıf	49	86	135	38,6
6. sınıf	93	122	215	61,4
Toplam	142	208	350	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi örneklem grubunun %38,6’sı 5. sınıf, % 61,4’ü 6. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Öztürk (2012)’ün Mokhtari ve Reichard’dan Türkçeye uyarladığı 30 maddelik “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır. Bu envanter, (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Envanterin orijinal formu ve Türkçe’ye çevrilen formu üç alt faktörden

oluşmaktadır. Genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi, okuma stratejilerini destekleme faktörleri altında toplanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan envanterin açıkladığı varyans % 42.6'dır. ölçeğin Cronbach alfa değeri .93'tür. Envanterin geçerliği ve güvenirliği araştırmacı tarafından tekrar test edilmiştir. 350 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizinde KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.91, Barlett testi Chi-Square değeri 2263,784 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile varimax dik döndürme faktör analizi sonuçları beş faktörle sınırlandırılmış ve toplam varyansın % 54'ünü açıklayan beş faktörlü bir envanter ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla okumayı anlamlandırma stratejileri, probleme dayalı okuma stratejileri, dikkate dayalı okuma stratejileri, ses ve görsele dayalı okuma stratejileri, analize dayalı okuma stratejileri olarak adlandırılmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri Öztürk (2012)'ün Türkçeye uyarladığı okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteriyle toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve regresyon analizi kullanılmış olup, bu analizler SPSS 20.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Dikkat	Kız	142	4,10	0,87	348	2,78	.006
	Erkek	208	3,84	0,85			
Ses ve görsel	Kız	142	3,10	1,13	348	1,99	.047
	Erkek	208	2,88	0,97			

Dikkate dayalı okuma stratejilerin kullanılma düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(348)=2.78$, $p<0,05$). Kız öğrencilerin okurken dikkatlerini canlı

tutmak için kullandıkları stratejiler (4.10), erkek öğrencilere (3,84) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ses ve görsele dayalı okuma stratejilerinin kullanılma düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(348)=1.99$, $p<0,05$). Kız öğrenciler (3,10) ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini, erkek öğrencilere (2.88) göre daha etkili kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Puanlarının Sınıflara Göre t-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Okumayı Anlamlandırma	5. sınıf	135	2,95	0,93	348	2,15	.032
	6. sınıf	215	3,18	1,01			
Problem Çözme	5. sınıf	135	3,31	0,87	348	3,50	.001
	6. sınıf	215	3,65	0,88			
Dikkat	5. sınıf	135	3,75	0,87	348	3,34	.001
	6. sınıf	215	4,06	0,84			
Ses ve görsel	5. sınıf	135	2,77	0,94	348	2,79	.006
	6. sınıf	215	3,09	1,09			
Analiz	5. sınıf	135	3,40	0,85	348	3,23	.001
	6. sınıf	215	3,71	0,85			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri sınıflara göre analiz edilmiştir. Okumayı anlamlandırma stratejisi faktörüyle sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=2.15$, $p<0,05$). 6. sınıf öğrencilerin okumayı anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.18 iken, 5. sınıf öğrencilerinin okumayı anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri 2,95'tir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin okumayı anlamlandırma stratejilerini etkili olarak kullandıklarını söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde problem çözmeye dayalı okuma stratejileri faktörüyle sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=3.50$, $p<0,05$). 6. sınıf öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.65 iken, 5. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3,31'dir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini etkili olarak kullandıklarını söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde dikkate dayalı okuma stratejileri faktörüyle sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bu-

bulunduğu görülmektedir ($t(348)=3.34, p<0,05$). 6. sınıf öğrencilerin dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.75 iken, 5. sınıf öğrencilerinin dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 4,06'dır. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin dikkate dayalı okuma stratejilerini etkili olarak kullandıklarını söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde ses ve görsele dayalı okuma stratejileri faktörüyle sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=2.79, p<0,05$). 6. sınıf öğrencilerin ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 2.77 iken, 5. sınıf öğrencilerinin ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3,09'dur. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini etkili olarak kullandıklarını söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde analize dayalı okuma stratejileri faktörüyle sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=3.23, p<0,05$). 6. sınıf öğrencilerin analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.40 iken, 5. sınıf öğrencilerinin analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3,71'dir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin analize dayalı okuma stratejilerini etkili olarak kullandıklarını söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Puanlarının Okumayla İlgili Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Okumayla İlgili Tutum	N	X	S	sd	t	p
Okumayı Anlamlandırma	Okumayı seviyorum	305	3,14	0,98	348	2,52	.012
	Okumayı sevmiyorum	45	2,75	0,99			
Problem Çözme	Okumayı seviyorum	305	3,56	0,88	348	2,26	.024
	Okumayı sevmiyorum	45	3,24	0,91			
Dikkat	Okumayı seviyorum	305	4,02	0,82	348	4,30	.000
	Okumayı sevmiyorum	45	3,43	0,98			
Analiz	Okumayı seviyorum	305	3,37	1,05	348	2,39	.017
	Okumayı sevmiyorum	45	2,97	1,10			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okumayı anlamlandırma stratejilerini kullanmalarıyla okuma tutumları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=2.52$, $p<0,05$). Okumayı seviyorum diyen öğrencilerin okumayı anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.14 iken, okumayı sevmiyorum diyen öğrencilerin okumayı anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri 2,75'tir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanmalarıyla faktörüyle okuma tutumları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=2.26$, $p<0,05$). Okumayı seviyorum diyen öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.56 iken, okumayı sevmiyorum diyen öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.24'tür.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanmalarıyla okuma tutumları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=4.30$, $p<0,05$). Okumayı seviyorum diyen öğrencilerin dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 4.02 iken, okumayı sevmiyorum diyen öğrencilerin dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.43'tür.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin analize dayalı okuma stratejilerini kullanmalarıyla okuma tutumları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(348)=2.39$, $p<0,05$). Okumayı seviyorum diyen öğrencilerin analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 3.37 iken, okumayı sevmiyorum diyen öğrencilerin analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 2.97'dir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Türkçe Dersinden En Son Aldıkları Nota Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	Gruplar Arası	6,702	3	2,234	2,834	.038	A-C
	Gruplar İçi	272,730	347	0,788			
	Toplam	279,432	350				
Dikkat	Gruplar Arası	16,037	3	5,346	7,466	.000	A-C A-D B-D
	Gruplar İçi	247,736	347	0,716			
	Toplam	263,772	350				
Analiz	Gruplar Arası	12,553	3	4,184	5,693	.011	A-C
	Gruplar İçi	384,971	347	1,113			
	Toplam	397,524	350				

* A: 85-100, B: 70-84 , C: 55-69, D: 45-54

Öğrencilerin Türkçe dersinden en son aldıkları not ile probleme dayalı, dikkate dayalı ve analize dayalı okuma stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Türkçe dersinden 85-100 arası not alan öğrencilerle 55-69 arasında not alan öğrenciler arasında problem çözmeye dayalı okuma stratejilerinin kullanımı bakımından 85-100 alan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. 85-100 arası not alan öğrencilerin dikkate dayalı okuma stratejilerini 55-69 ve 45-54 arası not alan öğrencilere göre daha etkili kullandıkları görülmektedir. 70-84 arası not alan öğrencilerin 45-54 arası not alan öğrencilere göre dikkate dayalı okuma stratejilerini kullanmaları daha üst düzeydedir. 85-100 arası not alan öğrenciler analize dayalı okuma stratejilerini 55-69 arası not alan öğrencilere göre daha etkili kullanmaktadır. Tablolar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersinden en son aldıkları not ile probleme dayalı, dikkate dayalı ve analize dayalı okuma stratejileri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuma stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları notlar yüksektir. Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları notlarla okumayı anlamlandırma stratejileri ve ses ve görsele dayalı okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Ailelerinin Okuma Alışkanlıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okumayı Anlamlandırma	Gruplar Arası	7,872	3	3,936	4,084	.018
	Gruplar İçi	334,422	347	,964		
	Toplam	342,294	350			
Problem Çözme	Gruplar Arası	5,638	3	2,819	3,573	.029
	Gruplar İçi	273,794	347	.789		
	Toplam	279,432	350			

Öğrencilerin ailelerinin okuma alışkanlıkları ile öğrencilerin okumayı anlamlandırma stratejilerini ve probleme dayalı okuma stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Ailesinde her gün okuma alışkanlığı olan öğrenci okurken not alabilmekte, okuduklarını özetleyebilmekte, okuma amacıyla metnin içeriği karşılaştırabilmekte, bazı okuma bölümlerine işaret koyabilmekte ve okuduğunu anlamasına yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanabilmekte, probleme dayalı ve okumayı anlamlandırma stratejilerini etkin olarak kullanabilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Son Bir Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Problem Çözme	Gruplar Arası	14,903	3	4,968	6,497	.000	D-A
	Gruplar İçi	264,529	347	,765			
	Toplam	279,432	350				
Dikkat	Gruplar Arası	19,324	3	6.441	9.117	.000	D-A
	Gruplar İçi	244,449	347	.706			
	Toplam	263,772	350				
Ses ve Görsel	Gruplar Arası	15,165	3	5.055	4.742	.003	D-A
	Gruplar İçi	368,808	347	1.066			
	Toplam	383,973	350				
Analiz	Gruplar Arası	14,645	3	4.882	4.412	.005	D-A
	Gruplar İçi	382,878	347	1.107			

Toplam 397,524 350

*Kitap okuma sayıları: A: 1-5, B: 6-10, C: 11-15, D: 15 ve üzeri

Son bir yıl içerisinde öğrencilerin okudukları kitap sayıları ile probleme dayalı, dikkate dayalı, ses ve görsele dayalı, analize dayalı okuma stratejileri kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Son bir yıl içerisinde 15 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler 1-5 ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre probleme dayalı öğrenme stratejilerini ve dikkate dayalı öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir. 15 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini ve analize dayalı okuma stratejilerini 1-5 arası kitap okuyan öğrencilere göre etkili bir şekilde kullanabildiği söylenebilir. 11-15 arası kitap okuyan öğrencilerin dikkate dayalı, ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 8. Metni Anlamaya Yönelik Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	sd	β	T	p	Tolerance	VIF
Sabit	.838	.183	-	4.573	.000	-	-
Okumayı anlamlandırma	.174	.046	.193	3.813	.000	.650	1.537
Dikkat	.253	.048	.246	5.243	.000	.760	1.315
Ses ve Görsel	.117	.041	.137	2.876	.004	.734	1.362
Analiz	.240	.041	.286	5.801	.000	.685	1.460

R = 0.652 Adjusted R2 = 0.425 Durbin-Watson = 1.812
F(4.345) = 63.725, p = 0.000

Çoklu doğrusal regresyon analizi tablosuna bakıldığında, problem çözmeye dayalı okuma stratejileri ile okumayı anlamlandırma stratejileri, dikkate dayalı, ses ve görsele dayalı, analize dayalı okuma stratejilerine ait puanlar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=0.652$, $R^2=0.42$, $p < 0.01$). Öğrencilerin okuduğu metni daha iyi anlamaları üzerinde etkisi olduğu düşünülen problem çözmeye dayalı okuma stratejileri; okumayı anlamlandırma, dikkate dayalı, ses ve görsele dayalı, analize dayalı okuma stratejilerindeki toplam varyansın % 42'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, problem çözmeye dayalı okuma stratejileri; okumayı

anlamlandırma, dikkate dayalı, ses ve görsele dayalı, analize dayalı okuma stratejileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin probleme dayalı okuma stratejileri üzerindeki önem sırası şöyledir: Analize dayalı okuma stratejileri ($\beta=0.286$), dikkate dayalı okuma stratejileri ($\beta=0.246$), okumayı anlamlandırma okuma stratejileri ($\beta=0.193$), ses ve görsele dayalı okuma stratejileri ($\beta=0.137$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda yordayıcı değişkenlerin problem çözmeye dayalı okuma stratejisi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu gözükmemektedir ($p<0.01$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre metni anlamaya yönelik probleme dayalı okuma stratejilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisi= $0.991 + (0.174 \times \text{Okumayı Anlamlandırma Stratejileri}) + (0.253 \times \text{Dikkate Dayalı Okuma Stratejileri}) + (0.117 \times \text{Ses ve görsele dayalı okuma stratejileri}) + (0.240 \times \text{Analize dayalı okuma stratejileri})$.

Yani ortaokul öğrencilerinin probleme dayalı okuma stratejilerindeki bir birimlik değişim, öğrencilerin Okumayı anlamlandırma stratejilerini %17, dikkate dayalı okuma stratejilerini %25, ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini %11, analize dayalı okuma stratejilerini ise %24 oranında etkilemektedir.

Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin üstbilis okuma stratejileri kullanımıyla cinsiyet, sınıf, sınavlardaki başarı, ailelerin okuma düzeyleri, kitap okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sayede üstbilis okuma stratejileri kullanımının öğrencileri nasıl etkilediğini ve strateji kullanımının nelerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda üstbilis okuma stratejileriyle diğer değişkenler arasında ilişki olduğu görülmektedir. Üstbilis daha çok bireylerin düşünmesi hakkındaki düşünmesi (Saye, 2003) olarak tanımlanırken, bireylerin neyi ve nasıl öğrendiğini kontrol edebilme yetisi olarak ifade edilebilmektedir (Al-Hilawani, 2003).

Üstbiliş, bir görev ve bu göreve bağlı bir strateji içerir. Üstbiliş deneyimlerle bir bireyin deneyimleri ve seçtiği stratejiler arasında ilişki vardır. Bu deneyimler araştırmacılar tarafından özdüzenleme olarak tanımlanır (Boekaerts, 1999). Schraw ve Moshman (1995) üstbilişi biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ikiye ayırmaktadır. Biliş bilgisi bireyin bireysel olarak bilişi hakkındaki bireysel bilgisidir. Bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme ve değerlendirmeyi içerir. Planlamada birey problem çözmeye uygun strateji ve kaynaklar kullanmaktadır. İzleme, bireyin öğrenirken kendini test etmesi, değerlendirme ise öğrenmesi üzerinde hangi stratejilerin etkili olup olmadığını gözden geçirmesidir. Araştırmada kız öğrenciler dikkate dayalı ve ses, görsele dayalı okuma stratejilerini erkek öğrencilere göre daha etkili kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular özellikle algıların strateji kullanımında etkili olduğunu göstermektedir. Oluk ve Başöncül (2009) ise araştırmalarında cinsiyetle okuma stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

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. Araştırmada okumayı seven öğrencilerin okuma oranları ve okuma stratejilerini kullanma durumları arasında pozitif bir ilişki olduğu açıktır. Oluk ve Başöncül (2009) araştırmalarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Öğrencilerin kitap okuma düzeyleri üstbiliş okuma stratejilerini kullanmalarını ve okuduğunu anlamalarını etkilemektedir. Okuduğunu anlama ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri karıştırılıp sentezlenmesidir (Akyol, 2005). Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır (Epeçan, 2009). Bu varış noktasına ulaşabilmek için etkili stratejiler kullanmak gerekmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin okuma düzeyleri öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanmalarını etkilediği görülmektedir. Stauffer (1975) okumayı problem çözmeye benzetmiştir. Öğrencilerin okumayı problem çözmeye benzetmeleri ve okurken formül yerine strateji kullanmaları gerekmektedir. Oluk ve Başöncül (2009) araştırmalarında problem çözmeye dayalı okuma

stratejilerinin diğer stratejilere göre öğrencilerin gelişimini daha fazla desteklediğini tespit etmiştir. Problem çözmeye dayalı okuma stratejileri diğer okuma stratejilerinin etkilerinin belirlenmesinde etkili bir okuma stratejisi olarak gözükmektedir.

Düşünme, zihin kullanma ve okuma arasında bir ilişki vardır (Yılmaz, 2008). Araştırmada 6. sınıfa devam eden öğrencilerin 5. sınıf öğrencilerine göre okuma stratejilerini etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin zihinsel olarak geliştikçe okuma stratejilerini kullanmalarının arttığını ve zihin ve okuma arasında ilişki olduğunun açık göstergesidir. Okuma stratejilerini etkin olarak kullanan öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyi daha yüksektir. Oluk ve Başöncül (2009) araştırmalarında okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin derslerdeki başarısının arttığını tespit etmiştir.

Okunulan bir metni anladığının göstergesi o metnin yorumlanabilir olmasıdır. Okunulan metni öğrencilerin en iyi şekilde yorumlayabilmeleri için öğretmenlerin strateji kullanımında rehber olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma stratejilerini etkin kullanmaları gerekmektedir. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) araştırmalarında okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretmen adaylarını orta düzeyde bulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin üstbilmiş okuma stratejilerini kullanma durumları cinsiyete, ailenin okuma durumuna, okumayı sevmelerine, okudukları kitap sayılarına göre değişmektedir. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları derslerindeki başarıyı etkilemekte ve zihinsel gelişimleriyle doğru orantılıdır. Üstbilmiş okuma stratejilerinin kullanılmasında düşünme, tahmin etme, yeniden ifade etme ve sorgulamanın yer aldığı problem çözmeye dayalı stratejiler öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

Öğrencilere okumayla ilgili strateji eğitimleri ilkökul seviyelerinden itibaren verilmeye başlanmalıdır.

Öğretmenlere okuma stratejileri ve kullanımıyla ilgili eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içerisinde*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Al-Hilawani, Y. (2003). Measuring student metacognition in real-life situations. *American Annals of the Deaf, 148(3)*, 233-242.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 8(8)*, 225-240.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing metacognition. Syracuse. *ERIC Information Center Resources*.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught?. *Australian Review of Applied Linguistics, 21(1)*, 1-20.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu A. S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 248-251.
- Deseote, A., Roeyers H. ve Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34(5)*, 435-449.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3*, 6-20.

- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunlop, J. C., ve Grabinger, R. S. (1996). Rich environment for the active learning in the higher education. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 65-82). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6)*.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: *The Nature of Intelligence*. Resnick, (Ed. Lauren B.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Jager, B., Jansen, M. ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition i primary school learningenvironments. *School Effectiveness and School Improvement, 16*, 179-196.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları, 13(26)*, 45-60.
- Karami, H. (2008). Reading strategies: What are they? *ERIC veritabanından alınmıştır*. Kayıt no: ED502937. Alıntılama tarihi 15.02.2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502937.pdf>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1)*.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition throught the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 33(2)*, 78-87.

- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- Nash, D. S. (2010). Metacognitive Reading Strategies can Improve Self-Regulation. *Journal of College Reading and Learning, 40*(2), 45-63.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilgi okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 183-194.
- Öz, F. (2006). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilgi eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(1), 158-177.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilgi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 11*(2), 292-305.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7-15.
- Pesa, N. ve Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Unpublished master thesis. Saint Xavier University Chicago, Illinois.
- Pressley, M. (2002). *Comprehension strategies instruction: A turn of the century status report, comprehension instruction research based best practices*. London: Guilford Pres.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Saye, J. (2003). Using information problem-solving model as a metacognitive scaffold for multimedia-supported information-based problems. *Journal of Research on Technology in Education, 35*(3), 321-341.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371.
- Schraw, G. ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review, 20*, 4-8.
- Stauffer, R. (1975). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper & Row.

- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*.
- Torkamani, H. T. (2010). On The Use of Metacognitive Strategies by Iranian Efl Learners in Doing Various Reading Tasks across Different Proficiency Levels. *International Journal of Language Studies, 4(1)*, 47-58.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.) (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9)*.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(1)*, 71-85.

Extended Abstract

Purpose and significance: In the most general sense metacognition is defined as thinking about thinking (Blakey and Spence, 1990), be aware of one's own cognitive processes means (Flavell, 1979; Jager, and Reezigt Jensen, 2005). Flavel (1979) when defining the concept of metacognition has focused on cognition, self-control, self-regulation. This concept of the individual to control his own mind and learning strategies related to the learning process using some means of checking. Reading is to investigate meaning of writing and to interpret your own mind (Güneş, 2009, 2013). Reading is a mental activity which based on understanding and interpretation perceived through the senses of the words (Yıldız, 2010). Readers was used metacognitive reading strategies in a conscious way (Cohen, 1990). They determined purpose of reading taking into account the individual characteristics. The people was generally used metacognitive strategies to overcome the problems of understanding. Readers' reading goals and them that goal will lead to strategies that awareness is the top priority (Carrel, 1998; Mokharti ve Reichard, 2002; Pesa ve

Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007; Karami, 2008; Çöğmen ve Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013).

Methods: In this research descriptive survey model was used. Descriptive research, in a given situation fully and carefully summarize the benefits (Büyüköztürk et al., 2009: 21). The reserach sample was connsisting the 5th and 6 class of 350 students who were studying in the central districts of Istanbul in the first term of the 2012-2013 academic year. In order to collect data 30-item "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" was applied that Ozturk (2012) 'reputation Mokhtari and Reichard Turkish version. Data was analyzed by t-test, ANOVA and regression analysis and this analysis was performed with SPSS 20 statistical software package.

Result: The analyses showed statistically significant differences between level of using consideration based reading strategies, audio and visual based reading strategies with gender ($p<0,05$). The analyses showed statistically significant differences between significant of reading strategies, problem solving based reading strategies, consideration based reading strategies, audio and visual based reading strategies, analyze based reading strategies with the class variable ($p<0,05$). The analyses showed statistically significant differences between problem solving based reading strategies, consideration based reading strategies, analyze based reading strategies with the students Turkish courses that students take notes from the most recent ($p<0,05$). The analyses showed statistically significant differences between problem solving based reading strategies, significant of reading strategies with the students reading habits ($p<0,05$). The analyses showed statistically significant differences between significant of reading strategies, problem solving based reading strategies, consideration based reading strategies, audio and visual based reading strategies, analyze based reading strategies with the number of books which the students reading last year ($p<0,05$). Students one unit change in problem-based reading strategies were effected significant of reading strategies %17, consideration based reading strategies %25, audio and visual based reading strategies %11, analyze based reading strategies %24.

Discussion and Conclusion: In this research have studied the relationships between secondary school students use of metacognitive reading strategies with different variables. Findings of the research seen that the relationship between metacognitive reading strategies and the other variables. Secondary school students' metacognitive reading strategies use case changed according to variables of sex, family status read, love to read, number of books they read. Students use reading strategies to influence the course success and it is directly proportional to mental development. Problem solving and inquiry-based strategies have an important place in the development of students.