

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Farkındalıkları¹

DOI: 10.26466/opus.501825

Zeynep Çetinkaya Edizer* - Esin Özbilgin**

*Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

E-Posta: cetinkayazeynep@gmail.com

ORCID:0000-0001-5449-5107

**Öğretmen, 50. Yıl Refet Bele Ortaokulu, Kartal / İstanbul / Türkiye

E-Posta: esinaktasoglu@hotmail.com

ORCID:0000-0001-6779-3154

Öz

Bu çalışmada, sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Kartal ilçesi 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulu'nda eğitim alan 20 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarını belirlemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. 12 maddeden oluşan görüşme formu, öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin üstbilişsel okuma farkındalıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulardan elde edilen verilerde, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi için alanyazındaki kaynaklardan yararlanılarak 3 ana kategori ve 33 kod (strateji) listesi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; çalışma grubundaki öğrencilerin hem okuma öncesinde hem okuma sırasında hem de okuma sonrasında üstbilişsel okuma stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (f=181). Ancak toplama bakıldığında (f=660) bu stratejilerin kullanım sıklığının az olduğu söylenebilir. Araştırmaya göre çalışma grubunun üstbilişsel okuma stratejilerinden en çok okuma sonrası (f=72) stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Sonra sırasıyla okuma öncesi (f=60) ve okuma sırası (f=48) üstbilişsel okuma stratejileri gelmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak üstbilişsel okuma sırası stratejileri işe koşacak çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, üstbilgi, üstbilişsel okuma stratejileri.

¹ Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümüdür.

Metacognitive Reading Awareness of The Eighth Grade Students

*

Abstract

In this study, it is aimed to determine the use of metacognitive reading strategies in eighth grade students. The study group consisted of 20 eighth grade students who were educated at from General Refet Bele Secondary School in the province of Kartal, İstanbul. In the study, interview method was used to determine the students' metacognitive reading awareness. The interview form, which consists of 12 items, consists of the questions about determining the metacognitive reading awareness of the students before, during and after reading. In the data obtained from these questions, content analysis was performed. For the content analysis, 3 main categories and 33 code (strategy) lists were determined by using the sources in the literature. As a result of the research; It was determined that the students in the study group used metacognitive strategies before, during and after reading (f = 181). However, when the total is examined (f = 660), it can be said that the frequency of these strategies is low. According to the study, it was determined that the study group used the most metacognitive strategies after reading (f = 72). Then, pre-reading (f = 60) and reading order (f = 48) metacognitive strategies respectively. Depending on the results of the research, it may be stated that the studies that will employ the reading order metacognitive strategies should be given priority.

Keywords: *Reading, metacognition, metacognitive reading strategies.*

Giriş

Üstbiliş kavramını Flavell (1979), bilgileri bellekte depolama, tarama, izleme ve farkında olma şeklinde açıklamaktadır. Üstbiliş, “izleme, kontrol etme ve değerlendirme” süreçlerinden oluşmaktadır (Çakıroğlu, 2007, s.23). Üstbilişin *bilgi, deneyim, hedef* ve *strateji* olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. *Üstbiliş bilgisi*, bireyin kendi öğrenme özellikleri, bilişsel stratejiler gibi bilgileri içerir. *Deneyimler*; ekleme, silme, düzenleme gibi bilinçli bilişsel yaşantılardan oluşur. *Hedefler*, bilişsel girişimin amaçlarıyla ilgilidir. *Stratejiler* ise hedefe ulaşmada etkili olan düşünce süreçlerinden oluşmaktadır (Aktürk ve Şahin, 2011, s.388-389).

Üstbiliş oluşturan bu bileşenler, zamanla *üstbilişsel bilgi* ve *üstbilişsel kontrol* şeklinde iki açıdan ele alınmıştır. *Üstbilişsel bilgi*; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgidir. Yordam bilgisi, bir işin nasıl yapılacağını, nasıl sonuca erdirileceğini, nasıl başarıya ulaşılacağını bilmektir. Bildirimsel bilgi, bireyin yapmak için yeterli yetenek ve beceriye sahip olma açısından kendisini tanımasıyla ilgiliyken Duruma dayalı bilgi ise ne zaman, nerede, ne yapabileceğini ya da yapamayacağını bilmesidir (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel kontrol ise üstbilişsel bilgiyi *stratejik* olarak kullanmayı sağlayan zihinsel işlem ve süreçlerdir. Üstbilişsel kontrolün dört basamağı vardır: tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme. Tahmin etme kişinin öğrenmeye ilişkin amaçlarını, sürecini ve sonuçta ortaya çıkacak kazanımları sorgulamasını sağlar. Planlama, tahmin basamağından sonra gelir ancak tahmin etme adımında ortaya çıkan cevaplara göre şekillenir. Buna göre planlama adımında işe yarar stratejiler seçilir ve gerekli araçlar belirlenir. İzleme adımı öğrenme gerçekleştiikten sonra sürece yönelik analiz yapılan adımdır. İzlemede birey tahmin etme ve planlama doğrultusunda gerçekleştirdiği eylemleri inceler ve çıkarımlarda bulunur. Buna göre doğru yaptıklarını ve yapmaması gerekenleri belirleyebilir. Bu çıkarımlar sonraki süreçler için önem taşır (Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel kontrolün son aşaması olan değerlendirme adımında kişi öğrenmenin verimine ve elde ettiği bilgilerin niteliğine göre yargıda bulunur (Özsoy, 2008).

Okuma, öğrenmenin en temel araçlarından biridir ancak okumanın

kendisi sadece bir araç değil başlı başına bir süreçtir. Okuyucunun bu süreçten en yüksek verimi alması, belli stratejiler kullanmasını gerekli kılmaktadır. Okuma stratejileri “kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir” (Karatay, 2011, s.46). Üstbilişsel okuma stratejileri “*planlama, izleme ve değerlendirme*” olmak üzere üç aşamada gerçekleşir (Baker ve Brown, 1984). Alanyazında bu stratejiler; *okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası* şeklinde de ele alınmaktadır. *Okuma öncesinde* kullanılan stratejiler; okuma amacını belirleme, okuma türünü ve hızını saptama, metni gözden geçirme, metnin başlıklarına bakma, metnin uzunluğunu gözden geçirme, tahmin etme, sorular sorma gibi okumanın planlanmasına yönelik stratejilerdir. Okurken not tutma, dikkatli okuma, tekrar okuma, işaretleme yapma, kaynak kullanma, tahmin etme, ipuçlarından yararlanma, dilbilgisel ilişkileri kestirme, biçimsel şemadan yararlanma, okuduklarını denetleme gibi stratejiler *okuma sırasında* kullanılan stratejilerdir. *Okuma sonrası* stratejiler ise metni sorgulama, kontrol etme, özetleme, tekrar okuma, eleştirme, tartışma, soruları yanıtlama gibi okuduklarını değerlendirmeye yönelik stratejilerdir (Karatay, 2011; Ülper, 2010).

Okuma, öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin en başta gelenidir. Öğrenmenin verimini yükseltmek için üstbilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Öğrencilerin kendi okuma ve öğrenme süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmelerini içeren üstbilişsel stratejiler bu nedenle son yıllarda okuma araştırmalarında öne çıkan bir kavramdır (Jacopson, 1998).

Alanyazında okurların kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. McGuire ve Yewchuk (1996) özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerinde yeterli olmadıklarını belirlemişlerdir. Berkowitz ve Cicchelli (2004) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları stratejilerin birbirine benzer ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karatay (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin okuma sonrası süreç olduğu bulgusuna erişmiştir. Çöğmen (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeyini “sık sık kullanım” düzeyinde bulmuştur.

Öğrencilerin akademik başarıları ile okuma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Hannah ve Shore (2008), on bir ve on ikinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin izleme ve değerlendirme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Topuzkanamış (2009), öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanımının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca akademik başarı puanı ve okuduğunu anlama arasında düşük ama anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anastasiou ve Griva (2009) altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada başarılı okuyucuların daha az başarılı okuyuculara göre üstbilişsel okuma stratejilerini daha sık kullandıklarını belirlemişlerdir. Karatay (2010) altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuma stratejilerinden planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde olduklarını bulgulamıştır. Başaran (2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Çetinkaya Edizer (2015) başarılı ve daha az başarılı olan Türkçe öğretmeni adaylarının en çok izleme/düzenleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Başarılı öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım sıklığı, daha az başarılı öğrencilerden fazladır. Fitrisia, Tan ve Yusuf (2015), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada üstbilişsel okuma stratejilerinin anlama konusunda önemli bir rolü olduğu sonucuna varmışlardır. Bahar (2017), 4MAT öğretim düzenine göre verilen üstbilişsel okuma eğitimin geleneksel öğretim düzenine göre verilen eğitimden daha yararlı olduğunu; deney grubunun planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarında başarılarını anlamlı bir biçimde artırdığını bulgulamıştır. Özdemir (2018) ise öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini sık kullandıklarını belirtmiştir.

Okuma etkinliklerinin temeldeki amacı anlama ve öğrenmedir. Strateji kullanımı da anlamı oluşturmada etkili bir unsurdur. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemek, anlamsal yapı oluşturmanın ne derece gerçekleştiğini belirlemek açısından önemlidir. Bu çalışmada da sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını *görüşme* yoluyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel okuma strateji türleri ve kullanım sıklığı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışma, betimsel bir araştırmadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada veriler, görüşme yoluyla elde edilmiştir. “Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.150). Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Böylelikle görüşmenin yanlı ve öznel davranma olasılığı azaltılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.151). Standartlaştırmada sorular ve bunların sırası önceden belirlenir (Merriam, 2013, s.87). Bu nedenle çalışmada üstbilişsel okuma strateji kullanımına yönelik sorular hazırlanmış, bu sorular okuma öncesi, sırası ve sonrası açısından belli bir sıraya konmuş ve görüşülen her bireye sorular aynı sırada sorulmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Kartal ilçesi 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulu’nda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim alan 20 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemeye yönelik alanyazın çalışmalarında da Yaylı (2010) 12; Özek ve Civelek (2006) 23 ve Çetinkaya Edizer (2015) 10 katılımcı ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlama yapılmıştır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme çeşitlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” seçilmiştir. Bu çeşit örnekleme araştırmacıya “hız ve pratiklik” sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu form, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması Öztürk (2012) tarafından yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE) temel alınarak oluşturulmuştur. Yararlanılan ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından

elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .96; ölçeğe ait faktörler .76 ve .85 arası güvenilirlik değerine sahiptir. Ölçekte insanların akademik ya da okulla ilgili metinleri okurken yaptıkları hakkında “Okurken zihnimde bir amaç vardır. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.” gibi ifadeler yer verilmiştir.

Ölçeğe bağlı olarak oluşturulan görüşme formu hakkında kapsam geçerliği için ölçme değerlendirme ve alan uzmanından görüşler alınmıştır. Formun son şekli, görünüş geçerliği açısından uzmanlara tekrar gösterilmiştir. Güvenirlik için çalışma grubundaki dört öğrenciye çalışmanın bulguları gösterilmiştir. Araştırma sırasında görüşme formu, bireysel olarak doldurulmuştur. Öğrencilerin görüşme sorularına yanıt vermeleri 20-25 dakika sürmüştür. 12 maddeden oluşan görüşme formunun maddeleri aşağıda verilmiştir:

1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Okuyacağınız bir metni gözden geçirir misiniz? Açıklar mısınız?
3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz? Açıklar mısınız?
4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız? Açıklar mısınız?
5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bağlamdan bulmaya çalışır mısınız? Açıklar mısınız?
6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız? Açıklar mısınız?
7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız? Açıklar mısınız?
8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşünceyi belirlemeye çalışır mısınız? Açıklar mısınız?
9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcüklerinizle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız? Açıklar mısınız?
10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız? Açıklar mısınız?
11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız? Açıklar mısınız?
12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz? Açıklar mısınız?

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, anlamı sınıflandırarak ifade etmedir (Bilgin, 2000). Bu analiz çeşidinde verilerin incelenmesi için bir kod listesi oluşturulur. Bu kodlar bir araya getirilerek kategoriler belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede çalışmada, alanyazın incelenerek bir kod listesi hazırlanmıştır (Karatay, 2011; Öztürk, 2012). Verilerden çıkan yeni kodlar da listeye eklenmiştir. Oluşturulan kod listesi, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Belirlenen kodlar, üstbilişsel okuma stratejilerine yöneliktir. Hazırlanan görüşme sorularının bu kodlarla eşleştirilmesi, Tablo 2’de sunulmuştur.

Görüşme formunun analizi, araştırmacı ve uzman tarafından yapılmıştır. Analiz için öncelikle iki araştırmacı her bir katılımcının verdiği yanıtları tek başına üstbilişsel okuma stratejilerine göre kodlamışlardır. Bu aşamadan sonra araştırmacıların vermiş oldukları yanıtlar 1 ve 0 şeklinde kodlanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejisi varsa 1 numara yoksa 0 numara verilmiştir. 1 ve 0 şeklindeki değerlerin ortak ve farklı yönlerine bakılmıştır. 25 kod her iki araştırmacı tarafından ortak olarak verilmiştir. 7 koda her iki araştırmacı da puan vermemiştir. Hazırlanan tablolar neticesinde ortak karar yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamada gözlenen ortak karar yüzdesi $7/33 + 25 / 33 = 0,9696$ olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle kodlamalar arasında %96 oranında uyumluluk vardır. Bu analizin sonucunda verilerin frekans değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri İçerik Kodları

Okuma Stratejileri	İçerik Kodları
1. Okuma Öncesi Stratejiler	1. Amaç belirleme
	2. Konusunu anlamak için gözden geçirme
	3. Önceki bilgilerden yararlanma
	4. Başlık, alt başlık ve yazara bakma
	5. Uzunluğunu anlamak için gözden geçirme
	6. Nelere odaklanacağına karar verme
	7. Tahmin etme
	8. Sorular sorma
	9. Okuma hızını belirleme
	10. Var olan görselleri yorumlama

2. Okuma Sırası Stratejiler	1. Not alma
	2. Okuma hızını ayarlama
	3. Dikkatini toplayarak tekrar okuma
	4. İşaretleyerek okuma
	5. Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme
	6. Metin üzerinde yoğunlaşma
	7. Yüksek sesle okuma
	8. Düşünmek için ara verme
	9. İçerik ipuçlarını kullanma
	10. Görsellerle anlatma
	11. Çelişen bilgileri gözden geçirme
	12. Anlamı tahmin ederek bulma
	13. Metinde ileri geri ilişki kurma
3. Okuma Sonrası Stratejiler	1. İçerik-Amaç uyumunu sorgulama
	2. Metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme
	3. Özetleme
	4. Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme
	5. Metni yeniden okuma
	6. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme
	7. Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme
	8. Ana düşünceyi belirleme
	9. Metin hakkında başkalarıyla tartışma
	10. Metinle ilgili araştırma yapma

Tablo 2. Görüşme Sorularının Kodlarla Eşleştirilmesi

Sorular	Kod Listesi
1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?	1.1. Amaç belirleme
2. Okuyacağınız bir metni gözden geçir misiniz? Açıklar mısınız?	1.2. Konusunu anlamak için gözden geçirme 1.4. Başlık, alt başlık ve yazara bakma 1.5. Uzunluğunu anlamak için gözden geçirme 1.6. Nelere odaklanacağına karar verme 1.7. Tahmin etme 1.8. Sorular sorma 1.10. Var olan görselleri yorumlama
3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz?	1.9. Okuma hızını belirleme
4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız?	1.3. Önceki bilgilerden yararlanma
5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışır mısınız?	2.5. Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme
6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız?	2.1. Not alma 2.2. Okuma hızını ayarlama

	2.3. Dikkatini toplayarak tekrar okuma 2.4. İşaretleyerek okuma 2.6. Metin üzerinde yoğunlaşma 2.7. Yüksek sesle okuma 2.8. Düşünmek için ara verme 2.9. İçerik ipuçlarını kullanma 2.11. Çelişen bilgileri gözden geçirme 2.12. Anlamı tahmin ederek bulma
7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız?	3.1. İçerik-Amaç uyumunu sorgulama 3.4. Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme 3.5. Metni yeniden okuma 3.6. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme 3.7. Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme
8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşünceyi belirlemeye çalışır mısınız?	3.8. Ana düşünceyi belirleme
9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcükleriyle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız?	3.3. Özetleme
10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız?	3.9. Metin hakkında başkalarıyla tartışma
11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız?	3.10. Metinle ilgili araştırma yapma
12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz?	3.2. Metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme

3. Bulgular

Bu bölümde görüşme formundan elde edilen bulgular okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler olarak alt başlıklarda irdelenerek verilmiştir. Üstbilişsel okuma öncesi stratejilerine ait bulgular, Tablo 3’te sunulmuştur.

Görüşme verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların okuma öncesinde en sık *amaç belirleme* stratejisini kullandıkları görülmektedir (f=15). İkinci sırada sık kullanılan strateji *önceki bilgilerden yararlanma* stratejisidir (f=12).

Tablo 3. Üstbilişsel Okuma Öncesi Stratejilerine İlişkin Bulgular

Strateji Türü	f	Örnek Cümleler
1. Amaç belirleme	15	Kitabı okumaya başlamadan önce bana bir şeyler katmasını, okudukça okuma isteğimin artmasını ve eğlenebilmeyi amaçlarım. (Ö11)
2. Konusunu anlamak için gözden geçirme	7	Okumadan önce metnin nasıl olup olmadığına bakarım. Yabancı kelimelere filan bakarım. (Ö14)
3. Önceki bilgilerden yararlanma	12	Çünkü o bildiklerim o metinle ilişkili ise bu metni anlamama yardımcı olur. (Ö13)
4. Başlık, alt başlık ve yazara bakma	5	Özetlerine bakarım, yaşıma uygun olup olmadığına bakarım, sayfa sayısına ve yazarına bakarım. (Ö8)
5. Uzunluğunu anlamak için gözden geçirme	4	Okumadan önce bütün yapıklarına bakarım (Ö17)
6. Nelere odaklanacağına karar verme	2	Okumadan önce başlığına, resmi varsa resimlerine ve metne baştan aşağı bakıp anahtar kelimeleri incelerim. (Ö2)
7. Tahmin etme	4	Resimlerine bakarım, tahmin etmeye çalışırım ve genelde yazarların isimlerine bakarım. (Ö11)
8. Sorular sorma	0	-
9. Okuma hızını belirleme	5	Kısa metinler olursa kalem ile çizerek okumam metni okuma süremi ve metni anlamamı daha çok etkiler. Fakat bu bir roman vb. olursa daha sakın bir ortamda okumak isterim çünkü daha iyi anlarım. (Ö1)
10. Var olan görselleri yorumlama	6	Yeni alacağım bir kitapta da arka yüzünü okurum. Ayrıca kitabın ön kapağını da incelerim. Metinlerde de resimleri incelerim. (Ö7)

Bulgulara göre çalışma grubu sırasıyla *konusunu anlamak için gözden geçirme* (f=7), *var olan görselleri yorumlama* (f=6), *başlık, alt başlık ve yazara bakma* (f=5), *okuma hızını belirleme* (f=5), *uzunluğunu anlamak için gözden geçirme* (f=4), *tahmin etme* (f=4) ve *nelere odaklanacağına karar verme* (f=2) stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. *Sorular sorma* stratejisini ise kullandıklarını belirtecek hiçbir ifade kullanmamışlardır (f=0).

Üstbilişsel okuma sırası stratejilerine yönelik bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur.

Çalışma grubundakiler, okuma sırası stratejilerinden en çok *sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme* (f=18) ve *okuma hızını ayarlama* (f=13) stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. *Görsellerle anlatma* (f=7) ve *dikkatini toplayarak tekrar okuma* (f=6) stratejileri ise daha az kullanılan stratejilerdir.

Tablo 4. Üstbilişsel Okuma Sırası Stratejilerine İlişkin Bulgular

Strateji Türleri	f	Örnek Cümleler
1. Not alma	1	Anlamadığım kelimeleri not ederim ve sözlükten bakarım. (Ö12)
2. Okuma hızını ayarlama	13	Okurken zor anlayabileceğim bir şey ise yavaş, kolay anlayabileceğim bir şey ise hızlı okurum. (Ö9)
3. Dikkatini toplayarak tekrar okuma	6	Sessiz bir ortama geçerim ve birkaç defa daha okurum. (Ö11)
4. İşaretleyerek okuma	0	-
5. Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme	18	Bilmediğim bir ya da birden fazla kelime varsa bunları bulmaya çalışırım. Sözlükten araştırarak bulurum ya da başkalarına sorarım. (Ö6)
6. Metin üzerinde yoğunlaşma	0	-
7. Yüksek sesle okuma	0	-
8. Düşünmek için ara verme	1	O kitabı okumayı bırakırım. Biraz dinlendikten sonra tekrar okumaya başlarım. Ama bilmediğim çok kelime olursa da kitabı okumayı tekrar bırakırım. İleri zamanlarda okurum. (Ö8)
9. İçerik ipuçlarını kullanma	0	-
10. Görsellerle anlatma	7	Okuduktan sonra daha iyi anlayabilmek için kendim metni özetleyerek resim şeklinde yapabilirim. (Ö6)
11. Çelişen bilgileri gözden geçirme	1	Eğer kurmam çok gerekirse yani metin çok çelişkiyse bilgilerimle karşılaştırırım. (Ö3)
12. Anlamı tahmin ederek bulma	1	Tahmin edebileceğim kadar kolaysa bakmam. Onun haricinde bakarım. (Ö2)
13. Metinde ileri geri ilişki kurma	0	-

Okuma sırası stratejilerinden *not alma*, *düşünmek için ara verme*, *çelişen bilgileri gözden geçirme*, *anlamı tahmin ederek bulma* stratejileri çok az (f=1) kullanılmış; *işaretleyerek okuma*, *metin üzerinde yoğunlaşma*, *yüksek sesle okuma*, *içerik ipuçlarını kullanma*, *metinde ileri geri ilişki kurma* stratejileri ise hiç kullanılmamıştır (f=0).

Üstbilişsel okuma sonrası strateji bulguları, Tablo 5'te verilmiştir.

Okuma sonrası stratejilerde, sırasıyla *metinle ilgili araştırma yapma* (f=17), *ana düşünceyi belirleme* (f=14), *metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme* (f=13), *metin hakkında başkalarıyla tartışma* (f=12) ve *metni yeniden okuma* (f=9) stratejilerinin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Üstbilişsel Okuma Sonrası Stratejilerine İlişkin Bulgular

Strateji Türleri	f	Örnek Cümleler
1. İçerik-amaç uyumunu sorgulama	0	-
2. Metindeki bilginin günlük hayatla ilişkilendirme	13	Günlük hayatımda kitaptaki gibi bir durum olursa, kitap aklıma gelir ve çözüm yollarını karşılaştırıp bir çözüm bulurum. (Ö8)
3. Özetleme	4	Genelde kendi sözcüklerimi kullanarak özetlerim. (Ö16)
4. Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme	1	Bilgi tazelemek için durmadan düşünürüm. (Ö19)
5. Metni yeniden okuma	9	Gerekirse birkaç defa tekrar okuyarak ne anlatıldığını anlamaya çalışırım. (Ö13)
6. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme	2	Okuduktan sonra metinle ilgili bildiklerimi ve düşüncelerimi bağdaştırmaya çalışırım. (Ö6)
7. Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme	0	-
8. Ana düşünceyi belirleme	14	Hemen anlayabileceğim bir metinse ana düşünceyi kolaylıkla belirlerim. İçeriğini çok anlayamadığım metinlerde ana düşünceyi belirlemek için daha çok çabalarım. (Ö11)
9. Metin hakkında başkalarıyla tartışma	12	Tartışırım çünkü onlar da aynı metni okudu ve benimle aynı fikirde olmayabilirler. O yüzden tartışırım. (Ö10)
10. Metinle ilgili araştırma yapma	17	Yeni ve merak ettiğim bir bilgi olduğu zaman araştırma yaparım. (Ö11)

Özetleme (f=4), tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme (f=2) ve metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme (f=1) stratejileri çok az ifade edilmiştir. İçerik amaç uyumunu sorgulama ve metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme stratejileri ise hiçbir öğrenci tarafından belirtilmemiştir (f=0).

Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan üstbilişsel stratejilerin toplam kullanım sıklıkları bütünlük oluşturma açısından, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Strateji	Maksimum (f)	Σf
Okuma Öncesi Stratejiler	200	60
Okuma Sırası Stratejiler	260	48
Okuma Sonrası Stratejiler	200	72
Σf	660	181

Tablo 6'ya göre çalışma grubunun sırasıyla okuma sonrası (f=72), okuma öncesi (f=60) ve okuma sırası (f=48) üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmektedir. Her üç aşamada strateji kullanım ifadeleri (f=181) belirlense de toplama bakıldığında (f=660) çalışma grubunun üstbilişsel okuma stratejilerini az kullandıkları belirtilebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada, çalışma grubunun okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere her üç aşamada üstbilişsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir (f=181). Ancak toplama bakıldığında (f=660) çalışma grubunun üstbilişsel okuma strateji kullanım sıklığının az olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da ilkökul (McGuire ve Yewchuk, 1996), ortaokul (Berkowitz ve Cicchelli, 2004) ve öğretmen adaylarının (Çetinkaya Edizer, 2015; Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009) üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım sıklıkları genelde orta ya da düşük düzeyde bulunmuştur. Farklı düzeylerdeki bu bulgulara bağlı olarak strateji kullanımının yeterli düzeyde olmadığı belirtilebilir.

Araştırmaya göre çalışma grubunun üstbilişsel stratejilerden en çok okuma sonrası (f=72) stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bunu sırasıyla okuma öncesi (f=60) ve okuma sırası (f=48) stratejileri izlemektedir. Alanyazında bu durumla ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Hannah ve Shore (2008), on bir ve on ikinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin okuma sırası ve sonrası (izleme ve değerlendirme); Karatay (2010) altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma öncesi (planlama); Çetinkaya Edizer (2015) de Türkçe öğretmen adaylarının okuma sırası (izleme/düzenleme) stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadaki çalışma grubu, okuma öncesinde en çok *amaç belirleme* stratejisini kullanmıştır (f=15). Amaç belirleme, yapılacak üstbilişsel işlemlerin karar verilmesinde ilk aşamayı oluşturan önemli bir stratejidir. Okuma öncesi stratejilerinden sık kullanılanlardan biri de *önceki bilgilerden yararlanma* stratejisidir (f=12). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim pro-

gramlarına girmesiyle beraber öğretimde önceki bilgilerden yararlanmanın önemi artmıştır. Katılımcıların da bu durumu içselleştirdikleri belirtilebilir.

Bulgulara göre çalışma grubu okuma öncesinde yer alan *konusunu anlamak için gözden geçirme* (f=7), *var olan görselleri yorumlama* (f=6), *başlık, alt başlık ve yazara bakma* (f=5), *okuma hızını belirleme* (f=5), *uzunluğunu anlamak için gözden geçirme* (f=4), *tahmin etme* (f=4) ve *nelere odaklanacağına karar verme* (f=2) stratejilerini daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejiler az kullanılsa da çalışma grubundakilerin okuma öncesinde zihinlerinde bir hazırlık oluşturmaya çalıştıkları belirtilebilir. Ancak çalışmada okumaya *soru* sorarak başlama stratejisini hiç kullanmadıkları da belirlenmiştir (f=0). Bu bulgulara bağlı olarak hazırlık aşamasında derinlemesine bir alt yapı oluşturulmadığı belirtilebilir.

Çalışmada okuma sırası stratejilerinden en çok *sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme* stratejisinin kullanıldığı belirtilmiştir (f=18). Bu durum, sözlük vb.'nin Türkçe derslerinin temel araçları olmasından kaynaklanabilir. *Okuma hızını ayarlama* (f=13), *görsellerle anlatma* (f=7) ve *dikkatini toplayarak tekrar okuma* (f=6) stratejileri daha az kullanılmıştır.

Not alma, düşünmek için ara verme, çelişen bilgileri gözden geçirme, anlamı tahmin ederek bulma (f=1); *işaretleterek okuma, metin üzerinde yoğunlaşma, yüksek sesle okuma, içerik ipuçlarını kullanma, metinde ileri geri ilişki kurma* (f=0) stratejilerine ilişkin bulgular göz önüne alındığında çalışma grubunun okuma sırasında üstbilişsel stratejileri fazla işletmedikleri belirtilebilir. Bunun sebebi, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında metne hazırlık çalışmaları ve metin sonrası etkinlikler yer alırken metnin okunması sırasında üstbilişsel becerileri harekete geçirecek yönlendirici etkinliklerin olmaması olabilir. Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğul, Karagöz ve Yücelşen (2018) de çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarındaki okuma sırası etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerine az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma sonrası stratejilere ilişkin bulgulara bakıldığında çalışma grubunun *metinle ilgili araştırma yapma* (f=17), *ana düşünceyi belirleme* (f=14), *metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme* (f=13), *metin hakkında başkalarıyla tartışma* (f=12) ve *metni yeniden okuma* (f=9) stratejilerini daha çok; *özetleme* (f=4), *tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme* (f=2) ve *metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme* (f=1) stratejilerini çok az

kullandıkları belirlenmiştir. *İçerik amaç uyumunu sorgulama ve metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme* stratejilerini ise hiçbir öğrenci kullanmamıştır ($f=0$). Bu bulgulara bağlı olarak çalışma grubunun okuma sonrası stratejilerini daha çok kullandıkları belirtilebilir. Ancak eleştirel düşünme boyutunda eksikliklerin olduğu ifade edilebilir. Eleştirel düşünme yorumlama, düzenleme, düzeltme, sorgulama ve sonuç çıkarma gibi zihinsel beceriler barındırmaktadır (Facione, 1990: 4). Bu açıdan katılımcıların üst düzey düşünme becerilerini yeterli kullanmadıkları belirtilebilir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak üstbilişsel okuma sırası stratejilerini işe koşacak çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği belirtilebilir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanım sıklıkları ve çeşitlerinin öğretim yoluyla artırılması gerekmektedir. Böylelikle yetkin okurlar olarak strateji kullanımının içselleştirilmesine ve buna bağlı olarak anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Metacognitive Reading Awareness of The Eighth
Grade Students**

*

Zeynep Çetinkaya Edizer – Esin Özbilgin

İstanbul Cerrahpaşa University – Ministry of National Education

Metacognition is related to storage, scanning, monitoring and awareness of knowledge in memory (Flavell, 1979). Therefore, metacognitive reading strategies take place in three stages: "planning, monitoring and evaluation" (Baker and Brown, 1984). In literature, these strategies are defined as before reading, during reading, and after reading. Before reading strategies are those of planning strategies of reading such as determining the purpose of reading, deciding the reading pattern and speed, previewing the text, looking at the headings of the text, scanning the length of the text, predicting, asking questions. Strategies such as taking notes while reading, reading carefully, re-reading, marking, using reference sources, estimating, using clues, predicting grammatical associations, using visual styling are strategies used during reading. After reading strategies are strategies for evaluating the content such as questioning, checking, summarizing, re-reading, criticizing, discussing and responding to questions (Karatay, 2011; Ülper, 2010).

McGuire and Yewchuk (1996) found that gifted primary school students are not sufficient in metacognitive reading strategies. In their study with secondary school students, Berkowitz and Cicchelli (2004) revealed that there is no significant difference between high achieving and under-achieving secondary students in terms of frequency of strategy use. Karatay (2007) stated that the use of metacognitive reading strategies of prospective Turkish teachers is in the moderate level. He concluded that the least usage of reading strategies is after reading. Çöğmen (2008) found that the level of usage of reading strategies among students in the faculty of education was "frequently used". She also pointed out that there is a significant positive relationship between the reading strategies usage and

academic success. Hannah and Shore (2008) found that gifted 11-12th grade students have used more monitoring and evaluation strategies. Topuzkanamış (2009) stated that reading strategies of prospective teachers are in moderate level. In addition, he also found that there is a low but significant correlation between reading comprehension and academic achievement point. Anastasiou and Griva (2009) revealed that good readers in 6th grade students used metacognitive reading strategies more frequently than poor readers did. Çetinkaya Edizer (2015) found that the strategy most frequently used by high achieving and underachieving prospective Turkish teachers was monitoring/regulation. High achieving participants use metacognitive strategies more often than under achieving ones. Fitrişia, Tan and Yusuf (2015), in their study with high school students, concluded that metacognitive reading strategies plays a significant role on comprehension.

In this study, it was aimed to determine the use of metacognitive reading strategies in the eighth-grade students by interview. For this purpose, the answer to this question was sought: "What are the types of metacognitive reading strategies used by eighth grade students and the frequency of use?"

Method

In this study, a descriptive survey model was used to reveal an existing situation and data were obtained by interview which is a qualitative research technique.

The research group of the study consisted of the 20 students from 8th grade who were educated from 50. Yıl General Refet Bele Secondary School in Kartal/Istanbul in the education year of 2016-2017.

For the research Metacognitive Awareness Reading Skills Interview Form was developed. This form was based on the Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory, developed by Mokhtari and Reichard (2002), which was also adapted to Turkish version in terms of reliability and validity by Öztürk (2012). The 12-itemed interview form was organized by receiving expert opinion.

Content analysis was conducted on the interview form. A code list has been prepared by examining the literature. The analysis of interview form was performed by two researchers.

Findings, Discussion and Results

In the study, it was determined that the study group used metacognitive strategies in all three stages before, during and after reading ($f = 181$). However, when the collection was evaluated ($f = 660$), it was seen that the use of metacognitive strategy was low in the study group. In this literature the use of metacognitive reading strategies in primary school (McGuire and Yewchuk, 1996), secondary school (Berkowitz and Cicchelli, 2004) and candidate teachers (Çetinkaya Edizer, 2015; Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009) were generally found to be medium or low. Depending on these findings at different levels, the use of strategy is not sufficient.

According to the study, it was determined that the study group used the most metacognitive strategies after reading ($f = 72$). This is followed by before reading ($f = 60$) and during reading ($f = 48$) strategies. There are different results regarding to this situation in the literature. Hannah and Shore (2008), eleven and twelfth-grade gifted students during and after reading (monitoring and evaluation); Karatay (2010), six, seven and eighth grade students are before reading (planning); Cetinkaya Edizer (2015) also found that Turkish teacher candidates use during reading (monitoring/regulation) strategies more frequently.

Depending on the results of the research, it can be stated that the studies that will employ the metacognitive reading order strategies should be given priority. In addition, the frequency and types of metacognitive reading strategies should be increased through teaching. Thus, as competent readers, it can contribute to the internalization of strategy usage and the development of understanding skills accordingly.

Kaynakça / References

Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.

- Anastasiou, D.ve Griva, E. (2009), Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Bahar, M.A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. 2013. 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil ve P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research*, (ss. 353-394). New York: Longman.
- Berkowitz, E. ve Chiccelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society*, 37(1), 37-57.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 22-26.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). An analysis of prospective Turkish teachers' metacognitive reading strategy use. *Anthropologist*, 22(2), 249-256.
- Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne uygunluk bağlamında değerlendirilmesi. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu* (ss.140-141). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - executive summary - the delphi report. Millbrae CA: The California Academic Pres.
- Fitrisia, D., Tan, K. ve Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 15-30.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Hannah, C. I. ve Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52 (1), 3-18.
- Jacopson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education*, 118 (4), 579-589.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmenleri adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- McGuire, L. ve Yewchuk, C. R. (1996). Use of metacognitive reading strategies by gifted learning disabled students: an exploratory study. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (3), 293-314.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mokhtari, K ve Reichard, C. A. (2002) Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Özdemir, S. (2018). The effect of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (10), 2199-2209.

- Özek, Y. ve Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies ELT students. *The Asian EFL Journal*, 14, 1-26.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students, *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çetinkaya-Edizer, Z. ve Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154-175. DOI: 10.26466/opus.501825