

İLKÖ RETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞU KAVRAMA İLE İLGİLİ BİLSEL FARKINDALIKLARI

Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY*

ÖZ: Okul yaşamında öğrenme, ders çalışma ve sorunlarla baş etmede okuduğu kavrama becerilerinin önemli bir yeri vardır. Okuma becerisinin yeterliliği, okunan kavrama, analiz etme ve değerlendirilmediği kadar, düzeyiyle belirlenmektedir. Bu çalışmada, kavramaya ilişkin bilişsel bir donanımın sağlanıp sağlanmadığına ilişkin bilişsel açıdan donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde kavrama güçlükleriyle baş etmek için önceden hazırladıkları stratejiler vardır ve bunlar, okunan metne karşı, ne zaman ve nasıl kullanılacakları da farklıdır. Bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflı öğrencilerinin okuduğu kavrama sürecinde kullanılmaları gereken *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin okumayı, planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu; okumayı, planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca veriler cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarıya göre de incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada betimsel bir alan araştırması yapılmıştır. Verilere ulaşmak için *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* kullanılmış, elde edilen verilerin analizinde de SPSS programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, okuduğu kavrama, okuma alışkanlığı, ilköğretim öğrencileri.

The Secondary School Students' Metacognitive Awareness in Reading Comprehension

ABSTRACT: The reading comprehension skills have a very important role in coping with learning, studying and examinations in school life. Sufficiency in reading skills is determined by the level of

* A. Zeynep Baysal Üni. Etiler Fak. Türkçe Etiler ABD halitkaratay@gmail.com

success in comprehending, analyzing and evaluating the reading. To apprehend this ability necessitates having a cognitive qualification for comprehending the reading. Readers who have qualification in cognition, would have already prepared their reading strategies to cope with difficulties in comprehending the reading, and they know when and how to use them with the reading. In this study, met cognitive awareness levels for the strategies of planning, arranging and evaluating in comprehending the reading the secondary school; 6, 7, 8. Grade students need to use were determined. The data obtained pointed out that there is a significant difference in their met cognitive awareness levels in their planning, arranging and evaluating the reading: good level in planning, and medium level in arranging and evaluating the reading. Furthermore, the data obtained were studied in terms of variables of gender, reading habit and academic success. The levels of metacognitive awareness of the students showed significant difference in gender, reading habits, and academic grade points. This research was carried out through descriptive methodology. The data were gathered by using *A Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies*. The SPSS program was used in the analyses of the data.

Key Words: reading strategies, met cognitive awareness, reading comprehension, reading habit, secondary school students.

Giri

Temel dil becerileri aras,nda yer alan okuma ve dinleme, anlama dil becerisinin iki ana ö esini olu turur. Bilgiye ula man,n, onu sürekli güncelle tirmenin yollar,ndan biri ve belki de en önemlisi *okumad,r*. Okuma; yaz,l, olan bir metni bilinen yaz, karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, dü ünce ve iletileri kavramak,t,r. Kaynaklar genel olarak okumay,, bas,l, bir metni gözle izleyip anlam,n, kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tan,m,lan , yap,lan tan,m,lardan her biri *okuman,n* farklı, bir özelli ini ortaya koymu tur. Gö ü (1978: 60) ve Binba ,o luçna (1993: 15) göre okuma, bir yaz,n,n harflerini, sözcüklerini, imlerini tan,mak ve bunlardan anlam ç,karmad,r. Özdemir (1993: 13) okumay,, bas,l, sözcükleri duyu organlar, yoluyla alg,lay,p bunlar, anlamlandır,ma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tan,m,lar. Kavcar-O uzkan vd. (1998: 41) daha geni bir tan,m,la okumay,, *ö bir yaz,y,, sözcükleri, cümleleri, noktalama i aretleri ve öteki öğeleriyle görme, alg,lama ve kavrama süreci* olarak de erlendirirler. Severø (2004: 12) göre okuma, bili sel davran, lar ve psikomotor becerilerin ortak çal, mas,yla, yaz,l, sembollerden anlam ç,karma etkinli idir. Okumay,, yaz,l, ve bas,l, i aretleri, belli kurallara uyararak anlaml, bir seslendirme (Rozan 1982: 19; Akçamete 1989: 735-753; Sever 2004: 12; Öz 2001: 193) olarak tan,m,layanlar da olmu tur.

Bu tan,mlardan yola ç,karak okuma; *görme, dikkat, odaklanma, alg,lama, hat,rlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlleme, yorumlama ve seslendirme* gibi farklı bile enlerden oluşan karma ,k duyusal ve zihinsel bir etkinlik olarak tan,mlanabilir. Ö retim sürecinin her a mas,nda okuma edinimi ile ilgili yapılan etkinliklerde, bu bile enlerin tamam, gözetilerek okuma becerisinin geliştirilmesi gerekir, çünkü okuma; yaz,lı olan bir metni bilinen yaz, karakterlerini sesli veya sessiz çözümleme ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramad,r. Herhangi bir metni okuduktan sonra, zihninde onunla ilgili bir anlam,na ulaş, beklenir, aksi takdirde okuman,na ulaş, , söylenemez.

Ö renim sürecinin ilk yıllar,nda temel okuma ve yazma becerisi edinilmeye yönelik bir ana dili eğitimi yapılır. Bu süreçteki okuma çalış,mlar,nda genel olarak anlamdan çok, sese dayalı, ekollerin fonetik karakterleri, , olan yaz, karakterlerini seslendirmeye yönelik bir okuma eğitimi verilir. Bu yüzden okunan metni kavrama, ondan anlam ç,karma ikinci planda kalmaktadır. Olumsuz bir okuma alış,kanlı ,na dönüşebilen bu tarz okuma etkinlikleri, öğrencilerin ileriye dönük akademik başarılar,na, olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Özellikle son yıllarda öğrencilerin ilk ve orta öğrenimleri sonunda bir üst eğitim kurumuna devam etmek için girdikleri sınavlarda normal düzeyde bir başarı, göstermeleri bir yandan, sınavlardan sıfır puan almaları,, okullarda verilen ana dili eğitiminin amaç,na ulaş,madı ,n, göstermektedir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte, yabancı dil eğitimi verilen önemin Türkçe eğitimi verilmemesinden, Türkçe dersinin çok kolay derslerden biri olarak algılanmas,ndan (Güzel 1987: 436-437) kaynaklanmaktadır.

Temel eğitim alm, bir bireyden ana dilini etkin kullanma; dinlediğini veya okuduğunu anlamaya, duygu ve düşüncelerini söz veya yaz, ile eksiksiz ve doğru anlatabilme becerisini kazanması, olması, beklenir. Ö retim sürecinde okuduğunu anlamaya becerisinin yeterli olması, metne dayalı, ders araçları, okuma, kavrama, analiz etme ve değerlendirilmede gösterilen başarı, düzeyiyle değerlendirilir. Bu başarı,y yakalamak, öğrencilerin okuduğunu kavramaya ilişkin bilişsel açıdan yeterli kadar bilgi ve donan,na sahip olmalarıyla mümkündür. Okul yaşam,nda öğrencilerin öğrenim süreci ilerledikçe, okuma becerisinden daha çok yararlanma gereksinimi duyarlar. Öğrenme etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaş,ması, için, öğrencilerin okuduğunu kavrama konusunda bilgi donan,ma; okuma hız,, anlama güçlükleriyle baş, etmek için okuma stratejilerinden yararlanabilme becerisine erişmesi olmaları, gerekir. Öğrenme sürecinde, okuduğunu kavrama, bilgiyi elde etme ve iletilme hız,, öğrenim yaşam,nda öğrenme öğrenme etkinliklerini kolaylaştır, , bir işlevi vardır ve eğitim sürecinin her a mas,nda bu beceri, bütün öğrencilerde aranan temel niteliklerdendir. Okuduğunu kavrama, okunan herhangi bir metinden anlam ç,karma

eylemi ve çabas, ise bu süreçte metni kavramaya ilişkin her öğrencinin bilimsel açıdan temel bir donanım ve bunu nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını ilişkin bir de farkındalık edinmeye ihtiyac vardır.

1. Bilimsel Farkındalık

Okuduğunu kavrama konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı, *bilişsellik* ve *bilimsel farkındalık* görülür. Çeşitli çalışmaların sonuçları, bilimsel farkındalık kavramının genel olarak öğrenme ve okuduğunu kavrama açısından ele alınmasıdır. Kapsam ve amaçlar farklı olan birçok çalışmada bilimsel farkındalık terimi başlangıçta Türkçe literatürde farklı terimlerle kullanılmıştır. Bu kavram, Erden-Akman (1996), Akdur (1996) *öbilgi*; Açıköz (1996), Güral (2000) ve Demirel (2003) *öbilgi ötesi*; Aral (1999) *ömetakognitif bilgi*; Senemolu (2001) *öyürütücü bilginin*, Küçük-Özcan (2000), Demir-Gülen (2000) *bilgi üstü*; Bedir (1996) *öbilgiyi kullanma yolu*; Doğanay (1997) ve Gelen (2003) ise bilimsel farkındalık terimleriyle karışılmışlardır.

Bilişsellik, bireyin okuduğunu kavrama stratejileri ve/veya teknikleri konusunda, okuma öncesinde ne yapması, okuması, nasıl kavrama düzeyini arttırmak ve anlama güçlükleriyle baş etmek için nasıl okuması gerektiği, doğru kavrayıp kavramadığını, denetlemek için de metinde sunulan bilgi ve düşünceyi değerlendirme ile ilgili sahip olduğu bilgisidir. Bilimsel farkındalık ise okuma sürecinde kavramayı arttırmak için önceden edindiği bilgi donanımının okuduğu metne karşı bilinçli kullanabilme, eyleme dönüştürme becerisidir. Metni kavrama sürecinde elde etmeye, öğrenmeye çalışması, konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması, ne ve niçin okuduğunun farkında olması durumudur. Daha geniş bir tanımla bilimsel farkındalık, okurun okuma eylemini önceden *planlaması*, okuması, nasıl metni anlayıp anlamadığını, kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre *düzenlemesi*, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmaya çalışması, metni doğru anlayıp anlamadığını, veya beklentilerini tam olarak karşılamadığını, *değerlendirmesidir*.

Okuduğunu kavrama ile ilgili bilgileri ve deneyimli okurlar, okuma sürecinde, anlama güçlerini arttırmak için okuma öncesinde metne karşı bilinçli ve planlı bir yaklaşım sergiler, okurken karşılaşılan, anlama güçlüklerini aşmak ve kavradıklarını, denetlemek için bir takım stratejilerle donanımlıdır ve bunları okurken ne zaman ve nasıl kullanacaklarını farkındadırlar.

Paris-Winograd (1990: 15) bilimsel farkındalık, okurun bilimsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgisi olarak tanımlarlar. Bu bilgi, herhangi bir yapıya, oluşturunca veya bir durumu açıklarken bilimsel ba-

samaklar ve yetenekler aras,nda kendili inden payla ,labilir bir özelli e sahiptir. Kapsaml, dü ünmenin temel özelliklerini ve ilkelerini de içermektedir. Flavell (1979), bili sel fark,ndal, , bir süreç olarak ele al,r ve bu süreç çe itli etkile imler sonucunda birbirini tetikleyen, *bili sel fark,ndal,k bilgisi, bili sel fark,ndal,k deneyimi, bili sel fark,ndal,k amaç veya hedefleri* ve *bili sel fark,ndal,k davran, lar*, veya stratejileri, dört a amada gerçekle ti ini söyler. Bu tan,mırlardan anla ,ld, , üzere *bili sel-lik (cognitive)*; okurun metni anlamak için okuma eylemini önceden *plan-lamas,*, okuma s,ras,nda kavramay, artt,rmak için okuma eylemini sürekli gözden geçirerek *düzenlemesi* ve okuma sonras,nda sürecin bütünü de *erlendirmesi* için potansiyel olarak sahip olmas, gereken okudu unu kavrama teknikleri ve/veya stratejileri bilgisidir. *Bili sel fark,ndal,k (metacognitive awarness)* ise, kavramaya ili kin potansiyel olarak okurun sahip oldu u bu bilgiyi ne zaman, nerede ve nas,l kullanaca ,n,n fark,nda olmas,, kavramaya ili kin edindi i bilgi basamaklar,n, duruma göre i letebilme becerisidir. Bir ba ka ifade ile *bili sel fark,ndal,k* okurun kavrama ile ilgili stratejileri okunan metne kar , bilinçli ve i levsel olarak eyleme dönü türebilme becerisidir.

Wade-Trathen vd. (1990) gibi uzmanlar, okuma stratejilerini belirlemek için ö rencilerin okurken ne dü ündüklerini ve ne yapt,klar,n, gözlemler. Onlara göre okuma eylemine nas,l yakla ,lmas,, onu nas,l planlanmas, ve de erlendirilmesinin önceden bilinmesi, okuyucuda metne kar , daha bilinçli bir duyarlı, ,n olu mas,n, sa lar. Okudu unu kavramada bili sel fark,ndal, ,n önemi üzerine yap,lan buna benzer ara -t,rmalar, bili sel aç,dan donan,ml, ve donan,ms,z okuyucuyu ay,rt edecek kadar veri sa lam, t,r. Pressley-Afflerbach (1995) göre, bili sel fark,ndal,k stratejilerini kullanabilme becerisi aç,s,ndan iyi ve zay,f okuyucular aras,nda u farklı,klar vard,r: yi okuyucular; *ödaima planl, düünme, esnek yakla ,mlar kullanma ve okurken belli aral,klarla durarak kendini kontrol etme etkinlikleriyle donan,ml,d,r. Okurken konu hakk,nda fikir yürütür, okuduklar, metni ba tan sona do ru tekrar gözden geçirerek ne anlad,klar,n, kontrol ederler.* Okumaya yeni ba layan veya bili -sel fark,ndal,k aç,s,ndan zay,f olarak kabul edilen okuyucular ise bu becerilerini kullanamazlar. Fakat bu konuda zay,f olan okuyucular,n da bilinçli olarak bu stratejileri kullanmaya ihtiyaçlar, vard,r (Paris-Jacobs, 1984:2083). Snow-Burns vd. (1998: 62) göre, donan,ml, okuma becerisine sahip okuyucular iyi kavray,c,d,rlar. Okudu unu anlama sürecinde genel geçer bilgileri kullanarak metni kavrar, tekrar stratejileri ve kendi kelimeleri ile metinden do ru ve geçerli ç,kar,mlar elde ederler. Pressley-Afflerbach (1995) göre donan,ml, okuyucular, ne ve niçin okuduklar,-n,n fark,nda olma e ilimindedirler. Metinden bilgi elde edecekleri zaman kar ,la acaklar, sorunlara kar , önceden birtak,m stratejiler haz,rlam, lar-d,r. Okudu unu anlama becerisi aç,s,ndan yeteri kadar donan,ml, olma-

yan okuyucular, n ise okudu unu kavramak için geçerli olan stratejilerle ilgili bilgileri oldukça s, n, r, l, d, r (Paris ve Winograd 1990). Okudu unu kavramaya ili kin, kendi zihinlerinde var olan göreceli bilgileri kullan, r- lar (Flavell 1979; Markman, 1979) ve metindeki anlam, kavramaktan çok, onu meydana getiren harfleri ve sözcükleri çözmeye odaklan, rlar (Baker-Brown 1984). Ayr, ca, metinde çeli kili ve tutars, z bir bilgiyi orta- ya ç, karmada veya çözümlenmede yetersizdirler (Snow, 1998). Okuma stratejileri ile yeteri kadar donan, ml, olamayan okuyucular, okuduklar, metinden ne anlad, klar, n, n fark, nda olmad, klar, gibi (Garner-Reis, 1981), okudu unu kavrama sürecini de kontrol edemezler (Wagner-Sternberg 1987). Okuma sürecinde bili sel fark, ndal, , n önemi üzerine yap, lan ara t, rmalar, okudu unu kavrama süreci ile ilgili bili sel bilgi ve eylem bak, m, ndan iyi ve zay, f okuyucular, n niteliklerini belirleyecek kadar veri sa lam, t, r.

Bili sel fark, ndal, k ile ilgili yap, lan ara t, rmalar, n yan, nda, okudu unu anlama becerisi ile ö rencilerin genel olarak di er derslerdeki aka- demik ba ar, lar, aras, ndaki ili kiye de inen; okuma eylemine, ne kavra- d, , n, n fark, nda olma; konuya ö renme aç, s, ndan önem veren ara t, r, c, - lar, n yakla , mlar, n, destekler nitelikte çal, malar da yap, lm, t, r. Paris- Winograd (1990: 22) göre bili sel fark, ndal, k, ö rencilerin akademik ba ar, s, n, ve ö renme iste ini art, rmaktad, r. Ö renciler, okulda edindik- leri okuma, yazma ve problem çözüme becerilerinin yan, nda, dü ünme süreçlerinin fark, nda olurlarsa ö renme becerilerini güçlendirebilirler. Okudu unu kavrama sürecinin bilincinde olan ö renciler daha sistemli ve do rudan ö renmektedir. Yani bili sel fark, ndal, k, ö rencileri ö renme sürecinde daha bilinçli k, larak ö renme çabalar, nda onlar, cesur, istekli, gayretli ve planl, yapmaktad, r. Bu konuda uzun y, llar çal, an Garner (1988: 49) göre, okudu unu kavrama ile ilgili bili sel fark, ndal, k strateji- lerinin, planl, ve etkin ö renenlerin hatal, bili sel alg, lar, n, iyile tirme ve düzene koyma gibi i levleri vard, r. Garner ayr, ca, okudu unu kavramay, kolayla t, rmak için bu stratejilerin ö retilebilece ini de söyler. Daha sonraki y, llarda gerek Garner (1994) gerekse Paris-Lipson vd. (1994) yapt, , çal, malarda, okuma stratejilerinin bireylere ö retilebilece ini hatta ö retilmesi gerekti i görü ü ileri sürülmü , ana dili ö retim prog- ramlar, nda ve ders kitaplar, nda bu stratejilerin bir k, sm, okuma teknikleri olarak yer alm, t, r. Okuma e itimi çal, malar, nda ö renciler, sadece okuma stratejileri ve/veya tekniklerinin kaç tane oldu unu bilmekle kal- mamal,, bili sel fark, ndal, k olarak bunlar, ne zaman, nerede ve nas, l kul- lanacaklar, n, da ö renmelidirler.

Okul ya am, nda etkili ö renme, ö renmenin kal, c, l, , ve akademik ba ar, sa lama, kavrama gücünü art, rma yönünden bili sel fark, ndal, k üzerine daha çok say, da ara t, rma yap, lm, t, r. Palincsar-Kelnk (1992), Diken (1993), Tunçman (1994), Manning-Payne (1996), Akdur (1996),

Vaidya (1999), Maitland (2001), K,ro lu (2002) ve Joseph (2003) okunan metne kar , ö rencilerin kullanmas, gereken okuma stratejileri hakk,nda ki bili sel fark,ndal,k becerilerinin okuma h,z,n,, etkili okuma ve okudu unu anlama becerisini geli tirdi ini ortaya koymu lard,r. Gelen (2003), okunan metne kar , bili sel fark,ndal,k stratejilerini kullanmay, ö renen ö rencilerin hem okudu unu anlamada daha ba ar,l olduklar, hem de metinden kavrad,klar, bilgilerin kal,c,l, ,n,n bu konuda herhangi bir e i tim almayan ö rencilere göre daha yüksek oldu unu belirlemi tir. Okuma stratejileri konusunda bili sel fark,ndal,k düzeyi yüksek olan ö rencilerin okudu unu kavrama ve ö renme becerisinin de yüksek oldu una ili kin bu bulgular, tersinden ara t,ran Romainville (1994) ve Güral (2000), akademik ba ar,s, yüksek olan ö rencilerin bili sel fark,ndal,k becerilerini iyi düzeyde kulland, ,n,, iyi okuyucular,n bili sel fark,ndal,k düzeylerinin yüksek oldu unu belirlemi lerdir.

1.2. Amaç

Okudu unu kavrama, okuma stratejileri ve bili sel fark,ndal,k üzerine yap,lan ara t,rmalar, okullarda ö retmen ve ö rencilere çe itli öneri ve pratikler sunmaktadır. Ö retim sürecinin her a mas,nda bilinçli ve iyi kavray,c,lar yeti tirmeye çal, an ö renme etkinliklerine rehberlik eden ö retmenlerin ilgisini konu üzerine çekmek, ana dili ö retim program,n,n öngördü ü kazan,m,lar,n daha iyi anla ,lmas,n,, ö rencilerin okudu unu kavrama süreci ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeylerinin önceden bilinmesi ö retim etkinliklerinin daha i levsel planlamas,n, sa layacaktır. Ayr,ca ö rencilerin okudu unu kavrama ile ilgili bili sel fark,ndal,k durumlar,n, etkileyen ba ,ms,z de i kenlerin kontrol alt,na al,nmas,, iyi kavray,c,lar yeti tirmede ö retmenleri olumsuzluklara kar , haz,rl,kl,, ö rencileri de beceri edinme ve ö renme konusunda cesur, istekli ve gayretli yapacaktır. Bu amaçla çal, mada ilkö retim ö rencilerinin okudu unu kavramaya ili kin bili sel fark,ndal,k düzeyleri okuma süreçleri ve çe itli de i kenler aç,s,ndan incelenerek u sorulara cevaplar aranm, t,r.

1.3. Ara t,rman,n Problem Cümlesi

İlkö retim ö rencilerinin okudu unu kavrama ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyleri nedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. İlkö retim ö rencilerinin okudu unu kavrama stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi okuma süreçlerine (okuma öncesi *planlama*, s,ras, *düzenleme* ve sonras, *de erlendirme*) göre anlaml, bir fark göstermekte midir?

2. Okudu unu kavrama stratejileri ile ilgili ö rencilerin bili sel fark,ndal,k düzeyi cinsiyete göre anlaml, bir fark göstermekte midir?

3. İlkö retim öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi bir yolda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. İlkö retim öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ile öğrencilerin sürekli yayın takip etme durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. İlkö retim öğrencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyi, akademik başarı durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma, olay ve olgular, doğal koşullar, içinde incelemeyi amaçlayan *betimsel* alan araştırmasıdır. Verilere ulaşmak için *tarama modeli* kullanılmıştır. Konuyla ilgili verilere ulaşmak için daha önce araştırma, tarafından geliştirilen *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* kullanılmıştır (Karatay, 2007). Elde edilen veriler, okuma süreçleri, cinsiyet, bir yolda okunan kitap sayısı, sürekli yayın takip etme durumu ve akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS (11.5) Programının aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ve Bolu illerindeki ilkö retim 6. 7. ve 8. sınıflı öğrencileridir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bolu ilinden 3, Ankara ilinden 3 olmak üzere toplam 6 ilkö retim okulu 6. 7 ve 8. sınıflarda okuyan ve araştırmaya gönüllü katılan 650 öğrenci örneklem alınmıştır. Verilerin toplanmasında, *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı durumları ile ilgili veri toplamak için de 5 soruluk bir *Bilgi Formu*ndan yararlanılmıştır. Veri toplama araçları, araştırma, tarafından okullara ayrı zamanlarda gidilerek uygulanmıştır. Veri toplama araçları, eksiksiz dolduran 345 kız, 256 erkek olmak üzere toplam 601 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar,

Bu bölümde, araştırmanın örneğine giren 345 kız, 256 erkek olmak üzere toplam 601 ilkö retim öğrencisinin okuduğu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri okuma süreçleri, cinsiyet, son bir yolda okunan kitap sayısı, sürekli yayın takip etme durumu ve akademik başarı, değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın hipotezlerine uygun istatistikî teknikler kullanılarak tablolar halinde verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problem: İkö retim ö rencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel fark,ndal,k düzeyleri okumay, *planlama*, *düzenleme* ve *de erlendirme* süreçleri aras,nda fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde, ö rencilerin *Okuma Stratejileri Bilişsel Fark,ndal,k Ölçe* inde, okuma stratejileri ile ilgili okumay, *planlama*, okuma *düzenleme* ve *de erlendirme* maddelerine verdikleri puanlar, n aritmetik ortalamalar,ndan yararlan,lm, t,r. Ö rencilerin okudu unu kavrama sürecinde; okumay, planlama-düzenleme; okumay, planlama-de erlendirme ve okumay, düzenleme-de erlendirme süreçleri aras,nda anlamlı bir fark,n olup olmad, ,n, test etmek için öili kili ölçümler t-testiönden yararlan,lm, t,r. Bununla ilgili veriler Tablo 1'de verilmi tir.

Okuma Stratejileri	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
1. Okumay, <i>planlama</i> ö <i>düzenleme</i>	601	3.69	.61	600	10.659	.000
	601	3.47	.66			
2. Okumay, <i>planlama</i> ö <i>de erlendirme</i>	601	3.69	.61	600	17.565	.000
	601	3.31	.72			
3. Okumay, <i>düzenleme</i> ö <i>de erlendirme</i>	601	3.47	.66	600	7.413	.000
	601	3.31	.72			

Tablo 1. Okuma Süreçlerine İlişkin Bilişsel Fark,ndal,k Düzeyi t-Testi Sonuçlar,

İkö retim ö rencilerinin okumay, planlama stratejileri ile ilgili bilişsel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar, (3.69), okumay, düzenleme stratejileri bilişsel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar,na (3.47) göre daha yüksektir. Ö rencilerin okudu unu kavrama, okudu u metne karışık, okuma öncesinde kulland, , stratejiler ile okuma s,ras,nda kulland, , stratejiler aras,nda bilişsel fark,ndal,k aç,s,ndan okuma öncesi planlama stratejilerinin lehine anlamlı, [t (601) = 10.659, p<.05] bir fark göstermektedir. Ö renciler, okuma öncesinde metne daha stratejik, planlı, yaklaşımla, fakat bu fark,ndal, , okurken kavrad, ,n, düzenlemede sürdürmemektedir.

Ö rencilerin okumay, planlama stratejileri ile ilgili bilişsel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar, (3.69), okumay, de erlendirme stratejileri bilişsel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar,na (3.31) göre de daha yüksektir. Okumay, planlama stratejileri ile ilgili bilişsel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar,, okumay, de erlendirme stratejilerine göre anlamlı, [t (601) = 17.565, p<.05] bir fark göstermektedir. Ö rencilerin okuma

öncesi planlama stratejilerine ili kin bili sel fark,ndal,k düzeyi, okumay, düzenlemede sürecinde oldu u gibi, okumay, de erlendirmede yüksektir.

Ö rencilerin okurken kulland, , düzenleme stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar, (3.47), okuma sonras,nda kavrad, ,n, de erlendirme stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar, (3.31)adır. Ö rencilerin okuma s,ras,nda düzenleme stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi, okuma sonras, metni de erlendirme stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeylerine göre daha yüksektir. Bili sel fark,ndal,k yönünden her iki sürece ili kin puan ortalamalar, aras,nda, okumay, düzenleme stratejilerinin lehine anlaml, bir fark [t(601) = 7.413, p<.05] vard,r.

Bu veriler, ö rencilerin okuduklar, metne kar , kullanmalar, gereken okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,klar,n,n okuma öncesi planlama, okuma s,ras, düzenleme ve okuma sonras, de erlendirme süreçlerinde birbirinden anlaml, düzeyde farklı malar,n oldu u belirlenmiştir. Ö rencilerin okudu unu kavramaya ili kin bili sel fark,ndal,k düzeylerinde; okumay, planlama sürecinden, okumay, düzenleme ve de erlendirme sürecine do ru anlaml, bir dü ü olmaktadır. Bu bulgular daha önce üniversite ö rencilerinden elde edilen verilerle (Karatay, 2007: 136) de tutarlıdır. Konuyla ilgili benzer çal, malar yapan Oxford'un (1990) de erlendirme ölçütleri de dikkate al,nd, ,nda ilkö retim ö rencilerinin okudu unu kavrama sürecinin ilk a mas, olan okumay, *planlama* stratejileri konusunda *iyi* düzeyde bir bili sel fark,ndal, a, okuma s,ras,nda kavrad, ,n, *düzenleme* ve okuma sonras,nda kavrad, ,n, *de erlendirme* stratejileri ile ilgili *orta* düzeyde bir bili sel fark,ndal, a sahip olduklar, söylenebilir. Ö renciler okuma öncesinde metni kavramak için bir iyi bir planlama yap,lmaz, gerekti inin fark,ndad,rlar, fakat okuma s,ras,nda kavramay, arttırmak, okudu unu hat,rlamak için düzenleme; okuduktan sonra kavrad, ,n, de erlendirme konusunda yeteri kadar bilinçli, donan,ml, de ildirler.

3.2. kinci Alt Probleme li kin Bulgular ve Yorum

kinci Alt Problem: Okudu unu kavrama stratejileri ile ilgili ö -rencilerin bili sel fark,ndal,k düzeyi cinsiyete göre anlaml, bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde, ilkö retim ö rencilerinin okuma stratejileri ile ilgili *Okuma Stratejileri Bili sel Fark,ndal,k Ölçe* inin bütün maddelerine verdikleri puanlar,n aritmetik ortalamalar,ndan yararlan,lm, t,r. Ö rencilerin okudu unu kavrama stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeylerinin cinsiyete göre anlaml, bir fark,n olup olmad, ,n, test etmek için öili kisiz ölçümler t-testiönden yararlan,lm, t,r. Bununla ilgili veriler Tablo 2de verilmiştir.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	256	3.32	.61	599	6.272	.000
K,z	345	3.62	.56			

Tablo 2. Cinsiyete göre Okuma Stratejileri Bili sel Fark,ndal,k Düzeyi t-Testi Sonuçlar,

İkö retimde okuyan erkek ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamas, (3.32), k,z ö rencilerin puan ortalamalar,na (3.62) göre daha dü üktür. K,z ö rencilerin okuma stratejileri konusundaki bili sel fark,ndal,k düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyleri cinsiyete göre, k,zlar,n lehine, anlaml, [t (599) = 10.659, p<.05] fark göstermektedir. Okuma stratejileri ile ilgili daha önce belirlenen de erlendirme ölçütlerine göre k,zlar iyi, erkekler orta düzeyde bir bili sel fark,ndal, a sahiptir. Bunda ö rencilerin okuma tercihleri, s,kl, , ve al, -kanl, , etkili olmu olabilir. Konun bu yönü ayr,ca farkl, çal, malarla incelenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme li kin Bulgular ve Yorum

Üçüncü Alt Problem: İkö retim ö rencilerinin okuma stratejilerine ili kin bili sel fark,ndal,k düzeyi bir y,lda okuduklar, kitap say,s,na göre anlaml, bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde, ilkö retim ö rencilerinin *Okuma Stratejileri Bili sel Fark,ndal,k Ölçe* inin tamam,na verdikleri puanlar,n aritmetik ortalamalar,ndan yararlan,lm, t,r. Ö rencilerin okudu unu kavrama ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeylerinin bir y,lda okuduklar, kitap say,s,na göre farkl,la ,p farkl,la mad, ,n, belirlemek için ANOVA yapılm, , gruplar aras,nda gözlenen fark,n kayna ,n, belirlemek amac,yla LSD çoklu kar ,la t,rma test tekni inden yararlan,lm, t,r. Bununla ilgili veriler Tablo 3'te verilmi tir.

Okunan kitap say,s,	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlaml, Fark (LSD)
1. Hay,r	45	3.03	.62	46565	13.450	.000	162, 163, 164, 165; 263, 264, 265.
2. 165 kitap	290	3.41	.63				
3. 6610 kitap	73	3.58	.40				
4. 11615 kitap	112	3.65	.55				
5. 16620 kitap	50	3.76	.56				

Tablo 3. Okuma Stratejileri Bili sel Fark,ndal,k Düzeyi ile Okunan Kitap Say,s,na li kin ANOVA Sonuçlar,

Ö rencilere ortalama bir y,lda kaç kitap okuduklar, sorulmu , elde edilen veriler, okuma stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar, ile kar ,la t,r,lm, t,r. Okuma stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamas, hiç kitap okumad, ,n, belirtenler için (3.03), 1-5 adet aras,nda kitap okudu unu belirtenler için (3.41), 6-10 aras,nda kitap okudu unu belirtenler için (3.58); 11-15 aras,nda kitap okudu unu belirtenler için (3.65) ve 16-20 aras,nda kitap okudu unu belirtenler için de (3.76)dir. İk ö retim ö rencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi puan ortalamalar,, gruplar,n bir y,lda okudu u kitap say,s,na göre anlaml, farklıla ma $[F(4.565) = 13.450, p<.05]$ göstermektedir. Gruplar aras,nda gözlenen bu fark,n kayna ,n, belirlemek amacıyla LSD çoklu kar ,la t,rma testi analiz sonuçlar,na göre, bir y,lda okudu u kitap say,s, 6-10, 11-15 ve 16-20 aras,nda olan gruplar,n okuma stratejileri konusundaki bili sel fark,ndal,k düzeyi, hem son bir y,lda hiç kitap okumad, ,n, belirtenlerden hem de son bir y,lda okudu u kitap say,s, 1-5 aras,nda oldu unu bildirenlerden anlaml, farklıla t,- ,n, göstermektedir. Kitap okuma al, kanl, , olan 3, 4 ve 5. gruptaki ö -rencilerin okuma stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeyi, kitap okuma al, -kanl, , hiç olmayan 1. guruba ve zay,f olan 2. gruptaki ö rencilere göre daha yüksek ve *iyi* durumdad,r. Bu bulgular, kitap okuma al, kanl, ,n, okudu unu kavramaya ili kin ö rencilerin bili sel fark,ndal, ,n, artt,rd, , ekinde yorumlanabilir. Ba ka bir ifade ile okuma al, kanl, edinememi veya az okuyan ö rencilerin ö renme ve okudu unu kavrama konusunda yeterli bir bili sel fark,ndal,k geli tirmedikleri söylenebilir. Çünkü tablo 3te de görüldü ü üzere ö rencilerin bir y,lda okudu u kitap say,s, artt,k-ça okudu unu kavrama stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeylerinin de a amal, olarak artt, , görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme li kin Bulgular ve Yorum

Dördüncü Alt Problem: İk ö retim ö rencilerinin okuma stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeyi ile ö rencilerin süreli yay,n takip etme durumlar,na göre anlaml, bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde, ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi puanlar,n,n aritmetik ortalamalar,ndan yararlan,lm, t,r. Ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeylerinin süreli yay,n takip edip etmeme durumlar,na göre anlaml, bir fark,n olup olmad, ,n, test etmek için ö ili kisiz ölçümler t-testiönden yararlan,lm, t,r. Bununla ilgili veriler Tablo 4te verilmi tir.

Süreli Yay,n Takip Etme	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Evet	243	3.57	.60	571	2.546	.011
Hay,r	330	3.44	.59			

Tablo 4. Süreli Yayın Takip Etme Durumları, İlkö rencilerin Bilişsel Farklılık Düzeyi t-Testi Sonuçları,

Burada öğrencilere gazete, çocuk dergisi gibi süreli yayın okuyup okumadıkları, sorulmuştur. Süreli yayın takip ettiği belirtilen okuyan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farklılık düzeyi puan ortalamaları, (3.57), süreli yayın takip etmeyenlerin puan ortalamaları, (3.44) göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuduğunu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farklılık düzeyleri süreli yayın takip etme durumları, göre, süreli yayın takip edenlerin lehine anlamlı, $[t(571) = 2.546, p < .05]$ bir fark göstermektedir. Okuma stratejileri ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre süreli yayın takip eden öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farklılık düzeyi iyi, süreli yayın takip etmeyenlerin bilişsel farklılık düzeyi ise orta düzeydedir. Burada okumaları, kanlı, ,n, önemli oldu u, sürekli okumanın okuduğunu kavrama stratejileri ile ilgili öğrencilerin bilişsel farklılık, ,n, geliştirdiği söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci Alt Problem: İlkö retim öğrencilerinin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farklılık düzeyi, akademik başarı durumları, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde, ilkö retim öğrencilerinin *Okuma Stratejileri Bilişsel Farklılık Ölçeği* indeki maddelerin tamamına verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ile okuldaki akademik başarı puanlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farklılık düzeylerinin okuldaki akademik başarı durumları, göre farklılaşma farkları, maddeyi belirlemek için ANOVA yapılmış, gruplar arasında gözlenen farklılık kaynağını belirlemek amacıyla da LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Okunan kitap sayısı,	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Orta	94	3.14	.60	26436	19.273	.000	1-2, 1-3; 2-3.
2. İyi	190	3.48	.55				
3. Pekiyi	155	3.75	.62				

Tablo 5. Okuma Stratejileri Bilişsel Farklılık Düzeyinin Akademik Başarı Durumları, göre ANOVA Sonuçları,

Tablo5 ilkö retim öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farklılık düzeyi puan ortalamaları, okul derslerindeki akademik başarı puan ortalamaları, göre ANOVA sonuçları, verilmiştir. Okuma stratejileri bilişsel farklılık düzeyi puan ortalamaları, okul derslerindeki

akademik başarı, ortalaması, *orta* derecede olanlar için (3.14), *iyi* olanlar için (3.48) ve *pekiyi* olanlar için (3.75)dir. Ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyi puan ortalamaları, okul derslerindeki akademik başarı, puanlarına göre anlamlı fark ($F(2.436)=19.273$, $p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları, akademik başarı, düzeyi *pekiyi* olan grupların okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyi, akademik başarı, düzeyi *orta* ve *iyi* olanlara göre daha yüksek ve anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca akademik başarı, düzeyi *pekiyi* durumda olan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi, akademik başarı, düzeyi *iyi* durumda olanlara göre de daha yüksek ve anlamlı bir fark vardır. Bu veriler, daha önce Romainville (1994), Güral (2000), Gelen (2003) ve Karatay'ın (2007) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Genel olarak öğrencilerin akademik başarıları, temel ihtiyaçları arasında, okuma stratejilerini kullanma konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olması, önemli bir yeri olduğunu belirlenmiştir. Okulda iyi bir akademik başarı sağlayan öğrencilerin okuduğu kavramada bilişsel farkındalık yönünden daha donanımlı oldukları, veya okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalık, iyi düzeyde olan öğrencilerin iyi bir akademik başarı yakaladığını söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğrencilerinin okuduğu kavrama sürecinde, okudukları, metni daha iyi kavramaları için kullanmaları, gereken okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri okuma öncesi *planlama*, okuma sırasında *düzenleme* ve okuma sonrasında *değerlendirme* süreçlerinde birbirinden anlamlı düzeyde farklılık, belirlenmiştir. Öğrenciler, okuma sürecinin ilk aşaması olan okumayı, *planlama* sürecinde okuma stratejileri konusunda *iyi* düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahiptir, fakat okurken kavradığını, *düzenleme* ve okuduktan sonra kavradığını, *değerlendirme* stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalıkları ise *orta* düzeydedir. Öğrencilerin okuduğu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinde, okumayı, planlamadan, okumayı, düzenleme ve değerlendirme sürecine doğru anlamlı bir dönüşümün olması, okuduğu analiz etme, eleştirme ve değerlendirme yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, göstermektedir. Öğrenciler, okuma öncesinde metni kavramak için bir *planlama* yapmaları, gerektiğinin farkındaları, fakat kavramayı arttırmak ve okuduğu hatırlamak için *düzenleme* ve *değerlendirme* stratejileri ve/veya teknikleri konusunda yeteri kadar bilinçli, donanımlı değildir.

Kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi erkeklerle göre daha yüksek ve *iyi* düzeyde, erkeklerin ise *orta* düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahip olduğunu belirlenmiştir. Okuma stratejileri biliş-

sel fark,ndal,k düzeyinin cinsiyete göre farklı,k göstermesinin temelinde her iki grubun okuma tercihleri, sıklık, ve al, kanlı, etkili olmu olabilir, bu açıdan konunun ayrıca incelenmesi gerekir. Çünkü ö rencilerin bili sel fark,ndal,k düzeyi, bir y,lda okudukları, kitap say,s,, gazete, dergi gibi süreli yayın takip etme durumları,na göre de anlamlı, farklı,la malar gösterdi i belirlenmiştir. Kitap okuma al, kanlı, olan ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyleri, kitap okuma al, kanlı, olmayan ö rencilere göre daha yüksek ve iyi durumda oldu u, okuma al, kanlı, kavramaya ili kin stratejilerde ö rencilerin bili sel fark,ndal, ,n, arttı,rd, , saptandı, t,r.

Ö rencilerinin okuma stratejileri bili sel fark,ndal,k düzeyleri, okul derslerindeki akademik başarı, durumları,na göre de anlamlı, farklı,la malar gösterdi i belirlenmiştir. Akademik başarı, düzeyi *pekiyi* durumda olan ö rencilerin okuma stratejileri ile ilgili bili sel fark,ndal,k düzeyi, akademik başarı, düzeyi *orta* ve *iyi* olanlara göre daha yüksek ve anlamlı, bir şekilde farklı,la maktadır. Akademik başarı,n,n temelini oluşturan etmenler arasında, okuma stratejilerini kullanma konusundaki bili sel fark,ndal,k düzeyinin önemli bir yeri vardır. Okulda iyi bir akademik başarı, yakalayan ö rencilerin okudu unu kavrama stratejileri konusunda bili sel fark,ndal,k yönünden daha donanımlı, oldu u veya okudu unu kavrama konusunda bili sel fark,ndal,k düzeyi iyi olan ö rencilerin iyi bir akademik başarı, elde etti i söylenebilir.

Bütün bu veriler, daha önce farklı, zamanlarda okudu unu kavramada bili sel fark,ndal, ,n önemi, öğrenme, okuma stratejileri ve/veya teknikleri üzerine yapılan çalışmalar, doğrulamaktadır. Okuma stratejileri ve/veya teknikleriyle donanımlı, ö rencilerin okudu unu kavrama ve öğrenme sürecinde daha bilinçli davranmakta, öğrenme çabaları,nda onlar, daha cesur, istekli, gayretlidir. Ayrıca okul yaşam,nda iyi bir akademik başarı, elde etmek için okuma stratejilerini kullanma becerisi ile ilgili bili sel fark,ndal, ,n önemli ve kritik bir ilevi vardır. Daha önce yapılm, bilimsel araştırmalara, 2005 *Türkçe Dersi Ö retim Programı*na kadar, ö retim programları,nda bu konuya yer verilmemiştir. Konu ana dili derslerinin ve ö retim programları,n,n temel hedefleri arasında yer alması, gerekirken, kişisel gelişimle ilgili yapılan özel yayın ve çalışmalar,da yer verilmi ş, bu becerilerin edinilmesi ö rencilerin kişisel çabaları,na bırakılm, t,r. Oysa ana dili dersleri ö rencilere, edebiyat bilgi ve kuramları, ile ilgili aktarmaktan çok onları,n en başta dil becerilerini geliştirme amacı, vardır. 2005 yılı,ndan itibaren uygulanmaya başlanan *Türkçe Dersi Ö retim Programı*,n,n okuma kazanımları, arasında okuma stratejilerinin bir kısmı, okuma teknikleri adı, altında yer almı ş, t,r. Fakat dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisinin hangi etkinliklerle, nasıl ve ne kadar sürede geliştirileceği konusunda ö retmen-

lere, hem ö retim program,nda hem de ders kitaplar,nda yeteri kadar bilgi, öneri ve etkinliklere yer verilmemi tir. Son y,llarda ö retim programlar,nda yer almas,na ra men ö rencilerin bu konuda yeteri kadar bilinçlenmemi olmalar,n,n nedenleri üzerinde durulmal,d,r. Ö retim programlar,n, uygulayan ö retmenlerin okuma tekniklerini ve/veya stratejilerini s,n,flarda nas,l i ledi i ile ilgili ara t,r,malar,n ve rehberlik çal, malar,n,n yap,lmas, gerekir.

Ö retim sürecinin ilk y,llar,nda ö rencilerin okuma al, kanl, , ve be enisi edinmelerini sa lamak için ilgi alanlar,na giren çe itli kitaplar önerilir, ne okumalar, gerekti i konusundaki rehberlik çal, malar,na ö -retim sürecinin ilerleyen zamanlar,nda bilgilenmenin yo un ya and, , özellikle ilkö retimin ikinci kademesinden itibaren nas,l okumalar, gerekti i ile ilgili pratiklerin; okuma teknik ve stratejilerinin edinimini de içermelidir. Okul ya am,nda iyi kavray,c,lar yeti tirmek için ö retim sürecinin ba ,nda kazand,r,lan okuma al, kanl, , ve sevgisi ilerleyen y,llarda nas,l okunaca ,n,n ö retilmesi ile birle mesi durumunda okulda istenen ba ar, yakalanacakt,r.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Ö. (1996), *Etkili Ö renme ve Ö retme*, Kany,lmaz Matbaas,, zmir.
- AKÇAMETE, G. (1989), "Üniversite Ö rencilerinin Okumalar,n,n De erlendirilmesi", Ankara Üniversitesi *E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (22), (2), s.735-754.
- AKDUR, T.E. (1996), *Effect of Collaborative Computer Based Concept Mapping on Students Physics Achievement, Attitude Toward Physics, Attitude Toward Concept Mapping and Metacognitive Skills at High School Level*, (Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University), The Institute of Sciences, Ankara.
- ARAL, A.O. (1999), *Guessing And Metacognitive Knowledge*, (Unpublished Master Thesis, Anadolu University, The Institute of Social Sciences), Eski ehir.
- BAKER, L. ve Brown, A.L. (1984), "Metacognitive Skills and Reading", In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, ve P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (2), s.353-394. White Plains, NY: Longman.
- BED R, H. (1996), *Türk Ö rencilerinin Okuma Anlama Yetilerinde Bili sel Ö renme Stratejileri Kullanmalar,n,n Etkisi*, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yay,mılanmam, Doktora Tezi), Adana.
- B NBA IO LU C. (1993), "Okuman,n Mekanizmas, ve Okuma Arac,n,n Baz, Nitelikleri", *Ça da E itim*, (28), (193), s. 15-20.
- BÜYÜKÖZTÜRK, . (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitab, statistiki Ara t,rma Deseni SPSS Uygulamalar, ve Yorum*, 8. Bask,, PegemA Yay,nc,l,k, Ankara.

- DEM REL, Ö. (2003), *Yabanc, Dil Ö retimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyas,*, Pegema Yay,nc,l,k, Ankara.
- DEM R-Gül en, M. (2000), *A Model to Investigate Probability and Mathematichs Achievement in Terms of Cognitive, Metacognitive and Affective Variables*, (Unpublished B.S. Thesis, Bo aziçi University, The Institute of Scence and Engineering), stasbul.
- D KEN, R.B. (1993), *A Case Study of Six EFL Freshman Readers:Owerview of Metacognitive Ability in Reading*,(Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences), Ankara.
- DO ANAY, A. (1997), öDers Dinleme S,ras,nda Bili sel Fark,ndal,kla İgili Stratejilerin Kullan,m,ö Çukurova Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi, (2), (15), s. 34-42.
- ERDEN, M. ve Akman, Y. (1996), *E itim Psikolojisi:Geli im-Ö renme-Ö retme*, 3. Bask., Arkada Yay,nlar,, Ankara.
- FLAVELL, J. H. (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of CognitiveóDevelopmental Inquiryö, *American Psychologist*, (34), s. 906ó911.
- GARNER, R. (1988), *Metacognition and Reading Comprehension* (2nd.ed), Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1994), öMetacognition and Executive Controlö In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.), Newark, DE: International Reading Association.
- GARNER, R., ve Reis, R. (1981), öMonitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Lookbacks Among Uppergrade Good and Poor Comprehendersö, *Reading Research Quarterly*, (16), s. 569ó582.
- GELEN, . (2003), *Bili sel Fark,ndal,k Stratejilerinin Türkçe Dersine li kin Tutum, Okudu unu Anlama ve Kal,c,l, a Etkisi*, (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yay,nlanmam, Doktora Tezi), Adana.
- GÖ Ü , B. (1978), *Orta Dereceli Okullar,m,zda Türkçe ve Yaz,n E itimi*, Kad,o lu Matbaas,, Ankara.
- GÜRAL, M.M. (2000), *The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Larners* (Unpublished M. A. Thesis, Hacettepe University, The Institute of Social Sciences), Ankara.
- GÜZEL, A. (1987), öTürk Dili ve Edebiyat, Ö retmenli i Programlar,ö, Ö retmen Yeti tiren Yüksekö retim Kurumlar,n,n Dünü-Bugünü Gelece i Sempozyumu Tebli ler, Gazi Üniversitesi Yay,nlar,, Ankara.
- JACOBS, J. E., and Paris, S. G. (1987), öChildrenø Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instructionö, *Educational Psychologist*, (22), s. 255ó278.
- JOSEPH, N. (2003), öMetacognition in the Classroom: Examining Theory and Practiceö, *Pedagogy*, (3), (1), s. 109-113.

- KARATAY, H. (2007), *İköretim Türkçe Öretmeni Adayları, Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmam, Doktora Tezi), Ankara.
- KAVCAR, C.-Ouzkan, F.- Sever S. (1998), *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Engin Yayınevi, Ankara.
- KIROLU, M. K. (2002), *Anlam, Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, (Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmam, Doktora Tezi), Ankara.
- KÜÇÜK-Özcan, Z. Ç. (2000), *Teaching Metacognition Strategies to 6th. Grade Students. Unpublished*, (Boaziçi University The Institute Science and Engineering B.S.Thesis), İstanbul.
- MA TLAND, L.E. (2001), *İdeas in Practice: Self-regulation and Metacognition in the Reading Labö*, *Journal of Developmental Education*, (24), (2), s. 26-32.
- MANNING, B.H.-Payne, B.D. (1996), *Self-talk for Teacher and Student: Metacognition Strategies for Personal and Classroom Use*, Allyn and Bacon Pub., USA.
- MARKMAN, E. M. (1979), *Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies*, *Child Development*, (50), s. 634-655.
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle and Heinle, Boston.
- ÖZ, F. (2001), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anayayıncılık, Ankara.
- ÖZDEMİR, E. (1993), *Okuma Sanatı*, İnkılâp Kitabevi, Ankara.
- PALINCSAR, A.S. ve Klenk, L. (1992), *Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts*, *Journal of Learning Disabilities*, (25), (4), s.211-225.
- PARIS, S.G.-Winograd, P. (1990), *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction*. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, (s.15-51), NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- PARIS, S.G., Lipson, M.Y., ve Wixon, K.K. (1994), *Becoming a Strategic Reader*, In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and Processes of Reading* (4th ed.), DE: International Reading Association, Newyork.
- PARIS, S.G., ve Jacobs, J.E. (1984), *The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills*, *Child Development*, (55), s. 2083-2093.
- PRESSLEY, M., and Afflerbach, P. (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- ROMANVILLE, M. (1994), *Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance*, *Studies in Higher Education*, (19), (3), s. 359-367.

- ROZAN, N. (1982), "Okuma Alkanl, nda Öretmenlerin Rolü", *Eitim ve Bilim*, (7), (39), s.19-23.
- SENEMO LU, N. (2001), *Geliim, Örenme ve Öretim*, 3.Bask., Gazi Kitabevi, Ankara.
- SEVER, S. (2004), *Türkçe Öretimi ve Tam Örenme*, An, Yayncılık, Ankara.
- SNOW, C.E., Burns, M.S., ve Griffin, P. (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, DC: National Academy Press, Washington.
- TUNÇMAN, N. (1994), *Effects of Training Preparatory School of Efl Students at Middle East Technical University in A Metacognitive Strategy for Reading Academic Texts*, Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Humanities and Letters, Ankara.
- VA DYA, S.R. (1999), "Metacognitive Learning Strategies for Students With Learning Disabilities", *Education*, (120), (1), s. 186-190.
- WADE, W., Trathen, W., ve Schraw, G. (1990), "An Analysis of Spontaneous Study Strategies", *Reading Research Quarterly*, (25), s.147-166.
- WAGNER, R.K., ve Sternberg, R.J. (1987), "Executive Control in Reading Comprehension", In B. K. Britton & S. M. Glyn (Eds.), *Executive Control Processes In Reading* (s.1621), NJ: Erlbaum, Hillsdale.