

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI DÜZEYİ DÜŞÜK ÖĞRENCİLERDE ERİŞİ ARTIRIMINA ETKİSİ*

Ahmet ÇAKIROĞLU**

Ayşegül ATAMAN***

ÖZET

Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi, Yunus Emre ve Şehit M. Ali Durak İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencileri katılmış, araştırma deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca etkinlikler düzenlenerek öğretim sürecinde kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlenelerde SPSS paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı "t" testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Strateji, Okuduğunu Anlama

THE EFFECT OF METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING ON IMPROVING THE ACHIEVEMENT LEVEL OF STUDENTS HAVING LOW ACHIEVEMENT LEVELS OF READING COMPREHENSION**ABSTRACT**

This study, aiming at determining the effect of metacognitive strategy training on improving the achievement level of students having low achievement levels of reading comprehension, is carried out according to the experimental study model having control group and pre-test and post-test. 5th grade students attending to Yunus Emre Primary School and Şehit M. Ali Durak Primary School in Yenimahalle, Ankara have participated in this study during 2006-2007 academic year. The study was carried out by totally 33 students, 17 in experimental group and 16 in control group. Reading comprehension achievement test, metacognitive reading comprehension self-awareness scale and interviews have been used as data gathering tools. However, some activities have been developed and used during the teaching process. SPSS software program has been used in all statistical analysis related to the study, and whether there is a significant difference between the scores of control group and experimental group has been tested by "t" test. The significance level has been found as .05 in comparisons between groups.

Keywords: Metacognitive Strategies, Reading Comprehension

* Bu çalışma; 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

GİRİŞ

Bugün eğitimin öğretim boyutu ile ilgili ortak görüşün, bireylerin ne öğrendiğinden çok, nasıl öğrendiği ve öğrenme yollarını bilip bilmediği olduğu söylenebilir.

Öğrencilere çeşitli bilgiler öğreten ve sonra unutup unutulmadığını kontrol eden anlayışın, hızlı bilgi tüketimi sağlamaktan öteye geçemediği bir gerçektir. Geleneksel yapıdaki bu öğrenme-öğretme süreci, genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgiyi istenildiğinde geri çağırmasıdır. Bunun sonucu olarak bu öğrenciler dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2000). Eğitim alanındaki bu eski anlayış yerini artık yeni paradigmalara bırakmaktadır. Bu paradigmalara ise öğrencileri öğrenme sürecine katılan, planlama yapabilen, düşünme becerilerini geliştiren, sorgulayan, kendini ve süreci kontrol edebilen, kendini ve yaptıklarını değerlendiren bireyler olmalarını sağlayan bir yapı içermektedir.

Eğitim alanındaki bu temel değişimin bir sonucu olarak öğrenme kavramı da içerik olarak değişim göstermektedir. Öğrenme süreci artık öğrenci merkezli olarak düzenlenmekte ve sürece öğrencinin aktif katılımı sağlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilmekte, bunları yaparken etkin olarak strateji kullanma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramı öncelikle iki temel öge üzerinde durmaktadır. Birincisi dört yapıdan oluşur; duyuşsal kayıt , kısa süreli bellek, çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. İkincisi ise bilişsel süreçleri içerir. Bunlar içsel, zihinsel eylemlerdir ve bilginin bir yapıdan diğerine geçişini sağlarlar. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu,1998);

1. Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi zihinde nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli belleğe nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır ?

Bilginin edinimi ve kullanımını bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığıının, nasıl yaptığıının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığı ne elde ettiği) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üstbiliş (**metacognition**) kavramı ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir.

Üstbiliş

Bilişsel ayırım yapabilme ya da, üstbiliş diye de dilimize çevirebileceğimiz **metecognition** kavramı, Türk bilim adamları tarafından değişik isimlerle literatüre aktarılmıştır. Senemoğlu (1998), *yürütücü biliş*, derken, Güral (2000) ve Demirel (2002), *biliş ötesi*, Demir (2000), *biliş üstü*, Doğanay (1996), *bilişsel farkındalık* olarak adlandırmışlardır. Bu araştırmada ise Türk Dil Kurumunun karşılık olarak verdiği “*üstbiliş*” kelimesi kullanılmıştır.

Üstbiliş kavramı John Flavell tarafından 1970’lerin başlarında ileri sürülmüştür. Flavell (1976), üstbilişi şu şekilde açıklamaktadır; üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktılarını veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. “Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam, eğer C’nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutabileceğimi de düşünerek olduğu için D’ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E’nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir.”

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Genel anlamda üstbilişin bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişlerini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlandığı görülmektedir.

Üstbilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılması için yapılan araştırmalar sonucu çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd, (1990), üstbilişsel becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemişlerdir.

1. Üstbilişsel becerilerin doğrudan öğretilmesi
2. Üstbilişsel becerilerin ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi
3. Üstbilişsel becerilerin uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi
4. Üstbilişsel becerilerin kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesi

Üstbilişin öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen en etkilisi, teori ve uygulamanın birlikte etkileşimini ileri süren yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciye bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgilerle, bilişsel ve üstbiliş stratejileri uygulama fırsatı birlikte verilmelidir. Ayrıca öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirme de üstbilişi düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Brown,

1987). Uygulama olmadan sadece bilgi sağlamak veya tam tersi bir durum üstbilişsel kontrolün gelişmesi için yeterli görünmemektedir (Gama, 2005).

Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir.

Üstbiliş okuma işleminin sonucundan daha çok okuma süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere öğretim için yeni yöntemler sağlar. Okumada üstbiliş, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığıdır (Caron, 1997). Bu süreç okuyucunun üstbiliş bilgisi ile başlar ve stratejik okuma davranışlarının kullanımıyla son bulur (Babbs ve Moe, 1983).

Jacopson (1998), bir metindeki paragrafın kavramayı engelleyen veya kolaylaştıran özelliklerinin neler olduğunun kavranması okuma hakkında üstbiliştir demekle birlikte, bireyin metinde yeni bir kelimeyle karşılaştığında o kelimeyi anlamak için metni yeniden okusa bile, bu yaptığının farkında değilse ve bu süreci ifade edemezse o davranışın üstbiliş olarak yorumlanamayacağını belirtmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; üstbilişsel strateji kullanımının, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi araştırılmıştır. Bu yönüyle araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. (Büyüköztürk, 2002). Bu modelde; deney ve kontrol gruplu ön-test-son-test modelinde seçilen bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar 1998). Buna göre araştırma modeli aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	Uygulama (Üstbilişsel strateji öğretimi,	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Son test)

	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)	üstbilişsel okuduğunu anlama etkinlikleri)	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Son test)
Kontrol Grubu	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)	Deneysel işlemin olmadığı süreç	Okuduğunu anlama Başarı Testi (Ön test)
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Son test)
	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Ön test)		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu (Son test)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacı ile, gerek öğretmenlerin uygulama ile gönüllü olmaları gerekse ulaşım ve benzeri sebepler de dikkate alınarak aşağıda isimleri verilen iki ayrı okuldan toplam altı sınıfa okuduğunu anlama başarı testi uygulanmış, bu test sonucunda, aritmetik ortalama, standart sapma ve öğrencilerin ham puanlarına bakılarak bu puanlarda en düşük iki sınıf olan: Ankara ili Yenimahalle ilçesi Yunus Emre İlköğretim Okulu ve Şehit Öğretmen M. Ali Durak İlköğretim Okulundaki iki sınıf ve bu sınıflardaki okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Bu iki sınıf arasında yapılan kura ataması ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Bu iki grubun normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Düşük başarı düzeyinin belirlenmesinde ölçü olarak ilköğretim okullarında resmi olarak uygulanan ölçme değerlendirme sistemi içerisinde yer alan not sistemi kullanılmış ve buna göre 0-55 puan arasındaki öğrencilerin başarı düzeyine “düşük başarılı” denmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayıları ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de araştırmanın süre planı ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	10	7	17
Kontrol Grubu	7	9	16
Toplam	17	16	33

Tablo 3. Araştırmanın Süre Planı

Uygulama	Haftalar
Öğretmen eğitimi	1 Hafta
Ön testlerin uygulanması	1 Hafta
Öğrencilere stratejinin tanıtılması ve örnek uygulama ile öğretim verilen ön eğitim	1 Hafta
Deneysel uygulama (Öğretim Süreci)	6 Hafta
Son testlerin uygulanması	1 Hafta

Verilerin Toplanması

Araştırma probleminin çözümüne yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek için okuduğunu anlama başarı testi; öğrencilerin okuduğunu anlamada üstbilişsel becerileri kullanma düzeylerini belirlemek için ise üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, öğrencilerin strateji kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için ise görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca, Türkçe dersinde üstbilişsel stratejinin kullanılmasına yönelik olarak ders planları, strateji öğretimi için öğrencilere metinler ve bu metinlerin işlenişinde kullanılacak strateji basamaklarının yer aldığı çalışma kağıtları, pano resimleri sınıf-içi etkinlikler için öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan okuduğunu anlama başarı testi Belet (2005), tarafından geliştirilmiştir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği Gelen'in (2003) bu konudaki ölçeğinden uyarlanmıştır. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ders planları ve ders materyalleri de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi: Bu araştırma ile; üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 20 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda okuduğunu anlama başarı testinin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı .70 bulunmuştur. Bulunan bu değer testin güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır.

2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği: Kullanılan stratejiye uygun olarak hazırlanmış bu ölçeğin aslı 40 maddeden oluşmaktadır. Benzer becerileri ölçtüğü düşünülen beş madde ile yapılan ilk ölçümde toplam faktör yükleri 30'un altında olan beş madde olmak üzere toplam 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90 olmaktadır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenektan en uygun olanı seçmektedir. Burada öğrencinin seçtiği seçenek aslında, öğrencinin üstbilişsel farkındalığının belirleyicisi olmaktadır.

3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu: Uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi doğrultusunda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu okuma öncesinde kullanılan 5 davranış, okuma sırasında kullanılan 9 davranış ve okuma sonrasında kullanılan 4 davranış olmak üzere toplam 18 (şıklarıyla birlikte 26) davranışı içermektedir. Görüşme formu 3'lü likert modelindedir (evet, bazen, hayır). Puanlama olumludan olumsuz doğru 3, 2, 1, şeklindedir.

Bu görüşme formu ile; öğrencilerin uygulanan strateji ve adımları hakkındaki, uygulama öncesi ve sonrası görüşlerini ve durumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; deneklerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden elde edilen öntest ve sontest puanları ve görüşme formundan elde edilen öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için "t" testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin diğer bulgular frekans aritmetik ortalama ve yüzde olarak verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinden ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular ve yorumlar denencelerdeki sıra takip edilerek önce, öntest sonuçlarına ilişkin bulgular, daha sonra sontestlere ilişkin bulgular verilmiştir.

1. Denenceye ilişkin bulgular: Araştırmada ilk olarak, “öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” denencesi test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	47.64	5.33	0.93	31	> .05
Kontrol Grubu	16	45.62	7.04			

t tablo= 2.042

Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntesten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 2.02 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve $t= 0.93$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesinde okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	70.29	11.24	5.80	31	> .05
Kontrol Grubu	16	49.37	9.28			

t tablo= 2.042

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sınıftan elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 20.92 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve $t = 5.80$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin oldukça üzerindedir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır. Bu sonuç deney grubunda uygulanan strateji öğretiminin ve dolayısıyla stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında anlamlı derecede etkili olduğunu göstermektedir.

2. Denenceye ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci denencesi olan "öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sınıftan puanları arasında anlamlı fark vardır" denencesine test etmek amacıyla ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	54.94	11.99	0.96	31	> .05
Kontrol Grubu	16	50.93	10.85			

t tablo= 2.042

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntesten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 4.01 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve $t = 0.96$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sınıftan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sınıftan puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	71.58	8.80	4.62	31	> .05
Kontrol Grubu	16	53.68	13.14			

t tablo= 2.042

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 17.9 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve $t = 4.62$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin üzerindedir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 2. denencesi bu sonuçla doğrulanmıştır. Deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji kullanımının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirdiğini, başka bir ifadeyle uygulanan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

3. Denenceye ilişkin bulgular: “Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı stratejisine ilişkin, son görüşme puanları arasında anlamlı fark vardır” denencesi test edilirken önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu, ön görüşme (öntest) puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formundan aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formundan Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	52.82	7.40	1.26	31	> .05
Kontrol Grubu	16	50.12	4.31			

t tablo= 2.042

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin ön görüşmeden (öntestten) elde ettikleri puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine, 2.7 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve $t= 1.26$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı stratejisini uygulama konusunda farklı becerilere sahip olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle iki grup arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Her iki grubun da üstbilişsel strateji kullanım düzeyi çok düşük denebilir.

Ön görüşme puanları belirlendikten sonra deneysel uygulamanın öğrencilerin bu konudaki görüşlerine göre onların becerilerini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan deneklerin sönest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı görüşme formu, son görüşme (sönest) puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formundan Aldıkları Sönest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Deney Grubu	17	64.35	8.48	4.39	31	> .05
Kontrol Grubu	16	52.00	7.22			

t tablo= 2.042

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sönestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine, 12.35 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için grupların ortalama puanlarına t-testi uygulanmış ve $t= 4.39$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.042 değerinin üzerindedir. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 3. denecesi de doğrulanmıştır. Yine bu sonuç deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullandıklarını ve içselleştirdiklerini, beceri düzeylerinin geliştiğini, başka bir ifadeyle uygulanan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuçlar

1. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarı düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer bir ifadeyle öğretilen üstbilgi stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkilidir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenerek kullandıkları bu üstbilişsel strateji onlara, okuma ve anlama etkinliklerini gerçekleştirirken, amaç belirleme, plan yapma, kendini ve süreci kontrol etme, kendini değerlendirme gibi beceriler kazandırmış ve düşük olan okuduğunu anlama düzeylerini artırmıştır.

2. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi; öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarında ve üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkilidir.

3. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir ifadeyle yapılan strateji öğretimi, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkilidir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan üstbilişsel stratejinin, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama erişim düzeyini artırdığı çizilen sınırlılıklar içerisinde söylenebilir. Yine deney grubu öğrencilerinin çalışma kâğıdı örneklerindeki içeriklerin zenginliği, öğrencilerin çalışmaya istek ve katılımlarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları ve gözlemler sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve genel olarak dil becerilerini geliştirmek için üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeli ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları sağlanmalıdır.

2. Bu konuda eksiklikleri olan uygulama içerisinde öğretici ve rehber konumundaki öğretmenlere destek eğitimleri verilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama becerisi dışında, öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerini de geliştirmeye dönük üstbilişsel stratejilerin etkililiğini sınanan araştırmalar yapılabilir.
2. Üstbiliş stratejileri öğretimi, süre olarak bir dönem ya da bir öğretim yılı boyunca sürecek çalışmalar şeklinde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Babbs, P. J., Moe, A. J. (1983). "Metacognition: A key for Independent learning from text", Reading Teacher, 36, 422-426.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms*, In Weinert, F.E. Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş, (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- Demir, G. Ö. (2000). "A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, and effective variables", Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Demirel, Ö (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Dördüncü baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğanay, A, (1996). "Öğrenmenin Boyutları: birleşik bir öğretim modeli" Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı: 15.
- Doğanay, A, (1997). "Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 11.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacopson, R. (1998). "Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies", Education, 118 (4), 579-589.
- Karasar, N, (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Paris, S. G., Winograd, P. (1990), "Promoting metacognition and motivation of exceptional children", Remedial and Special Education, 11(6), 7-15.
- Saban, A, (2000). *Öğrenme- Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yay.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara. Spot Matbaacılık.