



Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences  
Cilt / Volume: 2009-2 Sayı / Issue: 19

## OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Halit KARATAY\*

### ÖZET

İlköğretimin ikinci kademesinden itibaren öğrenciler, öğretim programlarının bir gereği olarak daha fazla öğrenme materyali ile karşılaşır. Okul dönemi öğrenmeleri daha çok metinlere ve okuma becerisine dayanır. Öğretim sürecinin her aşamasında yer alan ana dili dersleri, öğrencilerin okuma becerisi, beğenisi ve alışkanlığı edinmelerini amaçlar. Ayrıca, eğitim yaşamlarında bilinçli bir çaba gerektiren öğrenme, sınavlarla baş etme, verimli ders çalışma gibi konularda donanımlı kavrayıcılar olarak yetişmelerini sağlar. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik okumalarında herhangi bir metni kavramak, eleştirmek ve değerlendirmek için gerekli olan okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Konuyla ilgili kaynaklar ve uzman görüşlerinden yararlanılarak öğrencilerin okuduğunu kavrama sürecinde kullanabilecekleri okuma stratejileri belirlenmiş, sonra bu stratejiler Likert tipi bir ölçme dönüştürülmüştür. Ön uygulama yapıldıktan sonra ölçme çalışmayan maddeleri düzeltilmiş, geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere üç boyutlu – okumayı *planlama* 9, *düzenleme* 14 ve *değerlendirme* 9 olmak üzere toplam 32 maddelik - bir ölçme ve değerlendirme aracı sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Stratejileri; Okuduğunu Kavrama; Bilişsel Farkındalık; Ölçek.

### A METACOGNITIVE AWARENESS INVENTORY OF READING STRATEGIES

#### ABSTRACT

Students, starting with the secondary school, are exposed to more learning materials as a necessity of school syllabus. Learning in the school process is mostly based upon texts and reading skills. Native language classes at each stage of schooling aim students to gain reading skills, reading habit and a taste for reading. These classes also prepare students for being qualified comprehenders in terms of learning, coping with examinations and studying effectively in their long school life. The purpose of this study was to develop a measuring scale to determine the students' metacognitive levels related to their planning, arranging and assessing of reading needed to comprehend, to criticise and evaluate in reading an academic text. Firstly, reading strategies that students might use in their reading comprehension were determined by making use of sources and experts' views related to the subject, then these strategies was converted to Likert type scale. After a test application, items which didn't work up regularly were corrected. A confirmatory factor analysis was conducted in order to determine the validity and reliability of the scale over the data obtained from 381 secondary school, 466 high school and 491 university students. A three dimensional measuring scale for students and teachers of 32 items totally - 9 items for planning reading, 14 for arranging reading and 9 for evaluating reading- was prepared.

**Key words:** Reading Strategies; Reading Comprehension; Metacognition; Rubric.

---

\*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / BOLU  
Elmek: halitkaratay@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İnsanlar, günlük hayatta iletişim kurarken anlama ve anlatma temel dil becerilerini kullanırlar. Bu beceriler, iletişim sürecinde işlevleri bakımından ikiye ayrılır: Okuma ve dinleme *alıcı* beceriler oldukları için *anlama*; konuşma ve yazma *verici* beceriler oldukları için de *anlatma* dil becerileri altında ele alınır. Öğrenme sürecinde, bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncellemenin yollarından biri, belki de en önemlisi, okumadır.

Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle *tanınması*, *anlamlandırılması* ve *yorumlanmasına* dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama, yazılı olan bir metni, bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz olarak çözmenin ötesinde metinde doğrudan veya dolaylı verilmek istenen bilgi, düşünce, duygu ve iletileri kavrama, metnin iç ve dış dokusunu oluşturan öğeleri algılama, tanıma, seçme, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme çabasıdır. Metni oluşturan sese dayalı şekillerin fonetik karşılığı olan harf ve sözcükleri seslendirmeye yönelik yapılan bir okuma eyleminde, kavrama ikinci planda kalır. Oysa okuma eylemine bilinçli ve amaçlı yaklaşan bir okuyucu, metni kavramak için ele alır. Okuma eylemi sonucunda metinde verilmek istenen bilgi, düşünce ve duyguları kavrama gerçekleşmemişse okuma eylemi de amacına ulaşmamıştır. Geleneksel anlayışla sürdürülen okuduğunu kavrama çalışmalarında, okuma çalışmalarından sonra metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını sözlüklerden bulma ve metin altı sorularının öğrencilere yöneltilmesi ve yanıtlanması etkinliklerine dayanır. Bu etkinlikler, öğrencilerin iyi birer kavrayıcı olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazandırmada yeterli değildir. Okunan metnin bütün yönleriyle kavradığının belirtisi, metni yorumlamak, değerlendirmektir. Yorum, “yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşleri anlayarak ana düşünceyi kavramanın yanında, yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek; okuduğunu doğruluk, geçerlik ve değer yönlerinden ölçebilmek; anladığını, duyduğunu davranışlarında ve yaptıklarında uygulayabilmek (Gray vd. 1959)” Göğüş 1978: 72’den) metinde verilmek istenen bilgi, düşünce ve duyguyu içselleştirebilme becerisidir.

Ana dili derslerinde olduğu gibi diğer derslerde de istenen akademik başarının elde edilmesinde okuduğunu anlama becerisinin önemli bir yeri vardır. Araştırmalar, okuduğunu anlama becerisi iyi gelişmiş öğrencilerin hem ana dili derslerinde hem de diğer derslerde başarılı olduklarını göstermektedir (Bloom 1979: 49). Bilgilenme sürecinin başladığı ilköğretimin 4 ve 5. sınıflarından itibaren öğrenme süreci, genellikle basılı ders araçlarına dayanır. Okullarda verilen derslerin birçoğu okuduğunu kavramaya dayalı olduğu düşünülürse, iyi okuyamayan, okuduğunu kavrayamayan; metinde sunulan

bilgiyi öğrenmede, elde etme ve yorumlamada yetersiz bir öğrencinin okul derslerinde başarılı olması beklenemez. Bunun için eğitim sürecinin her aşamasında yer alan ana dili dersleri, öğrencilerin okuma beğenisi ve alışkanlığı edinmelerini sağlamanın yanında uzun soluklu bir çabayı gerektiren okul yaşamlarında onları, okuma-öğrenme; sınavlarla baş etme, sorun çözme, eleştirel düşünme, düzenli ve verimli ders çalışma gibi becerilerde donanımlı kavrayıcılar olmalarını sağlamayı amaçlar. Temel eğitim almış bir bireyden ana dilini etkin kullanma; dinlediğini veya okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini söz veya yazı ile eksiksiz ve doğru anlatabilme yetisini kazanmış olması beklenir. Öğretim sürecinde okul derslerinde edinilmesi gereken bilgi ve becerilerin yeterliliği, yaygın olarak basılı materyalleri okuma, kavrama, yorumlama ve değerlendirmede gösterilen başarı düzeyiyle belirlenmektedir. Bu başarıyı yakalamak, öğrencilerin okuduğunu kavramaya ilişkin bilişsel açıdan yeteri kadar donanıma sahip olmalarına bağlıdır. Öğretim sürecinde öğrenme etkinliklerinde belli bir hıza ulaşmak ve beklenen verimi yakalamak için birey, okuma becerisini daha etkin kullanma gereksinimi duyar. Okul yaşamının her aşamasında öğrenme ve bilgi edinmenin temel aracı olan okuduğunu kavrama becerileri, her öğrencide olması gereken temel niteliklerdendir.

Okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, daha işlevsel kullanmaya ilişkin bilişsel becerileri etkin kullanabilmekle mümkündür. Bu edinimin gerçekleşmesi de, öğrenme sürecinde etkili ve verimli bilgi edinmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ana dili derslerinde, okuma sürecine ilişkin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek kavrama etkinlikleri, stratejilerine ve/veya okuduğunu anlama tekniklerine yeteri kadar yer verilmesi ile gerçekleşebilir. Genel olarak okuduğunu anlama, herhangi bir metinden bilgi edinme, anlam çıkarma olarak ele alındığında, bu süreç metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşimdir. Bu süreç, okurun metinde var olan veya aranan, istenen bilgiye ulaşma, onu açığa çıkarmak için kavramaya ilişkin bilgi ve deneyimine dayanan okuma çabasıdır. Bu çabada başarı sağlamak için okurun kavramaya ilişkin edinmesi gereken birtakım becerilerle donanımlı olması ve okuma sürecinde kavramayı gerçekleştirmek için bunları metne karşı bilinçli kullanması gerekir. Okuma sürecinde metni kavramayı artıran, öğrenme ve bilgi edinmeyi kolaylaştıran birtakım stratejiler vardır.

### **1.2. Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık**

Sözlüklerde strateji, *“önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol”* (Türkçe Sözlük, 1998: 2032); *“hedeflenen yolda ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden, önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlara yol gösteren taktikler”* (Türkçe Sözlük II: 94) olarak tanımlanır.

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucular, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, metinde karşılaşılabilecekleri anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir. Okuduğunu kavrama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı görülür. Bunlardan birisi *bilişsellik (cognitive)* diğeri de *bilişsel farkındalık (metacognitive)* tir.

Bilişsellik (*cognitive*) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. Bilişsel farkındalık (*metacognitive*) ise bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir. Bilişsel farkındalık, herhangi bir metni kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması (*awareness*), ne ve niçin okuduğunun farkında olması (*metacognitive awareness*) durumudur. Okuduğunu kavrama sürecinde bilinçli okurlar, karşılaşılabilecekleri anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler edinmişlerdir ve bunları hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bilirler. Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar (*goals, tasks*), okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olup olmadığını (*self controlling, assessment*) değerlendirirler. Paris vd. (1990: 15) bilişsel farkındalığı, okurun kavramaya ilişkin bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgisi olarak tanımlar. Bu bilgi, herhangi bir yapıyı oluştururken veya bir durumu açıklarken bilişsel basamaklar ve yetenekler arasında kendiliğinden paylaşılabilir bir özelliğe sahiptir, etkili ve kapsamlı düşünmenin temel özelliklerini, ilkelerini de içermektedir. Flavell (1979), bilişsel farkındalığı bir süreç olarak ele alır. Ona göre bu süreç, çeşitli etkileşimler sonucunda birbirini tetikleyerek dört aşamada gerçekleşir. Bunlar:

1. Bilişsel farkındalık bilgisi (*metacognitive knowledge*)
2. Bilişsel farkındalık deneyimi (*metacognitive experience*)
3. Bilişsel farkındalık amaç veya hedefleri (*metacognitive goals or tasks*)
4. Bilişsel farkındalık davranışları veya stratejileri (*metacognitive action or strategies*)

Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere *bilişsellik (cognitive)*; metni anlama sürecinde okurun okuma eylemini önceden *planlaması*, okuma sırasında kavradığını *düzenlemesi* ve okuma sonrasında da *değerlendirmesi* ile ilgili sahip olduğu bilgidir. *Bilişsel farkındalık (metacognitive awarness)* ise okuduğunu

kavramaya ilişkin okurun sahip olduğu bu bilgiyi zamanında ve yerinde işletebilme, etkin kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile okuduğunu kavrama ile ilgili stratejileri okurken bilinçli ve işlevsel olarak eyleme dönüştürebilme becerisine *bilişsel farkındalık* denir. Araştırmacılar, öğrencilerin okurken ne düşündüklerini ve ne yaptıklarını ortaya koymak için çeşitli gözlemlerde bulunmuşlardır (Wade vd. 1990). Öğrencilerin okuma eylemine nasıl baktığı, onu nasıl planlandığı, değerlendirdiği, metinde var olan bilgiyi nasıl kullandığı ile ilgili gözlemlerde bulunmuşlardır. Onlara göre okuduğunu kavramaya ilişkin bu eylemlerin önceden bilinmesi, okuyucunun okuma sürecinde metne karşı daha bilinçli bir duyarlılıkla yaklaşmasını sağlar.

Okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık üzerine daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar, bilişsel olarak donanımlı ile donanımsız okuyucuyu birbirinden ayırt edecek kadar veri sağlamıştır. Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanabilme becerisi bakımından iyi ve zayıf okuyucular arasında şu farklılıklar vardır: İyi okuyucular, *“daima planlı düşünme, esnek yaklaşımlar kullanma ve okurken belli aralıklarla durarak kendini kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları metni baştan sona doğru tekrar gözden geçirerek ne anladıklarını kontrol ederler.”* (Pressley vd. 1995). Okumaya yeni başlayan veya bilişsel farkındalık açısından zayıf kabul edilen okuyucular bu becerileri kullanamazlar. Fakat bu konuda zayıf olan okuyucuların da bilinçli olarak bu stratejileri kullanmaya ihtiyaçları vardır (Paris vd. 1984: 2083). Donanımlı okuma becerisine sahip okuyucular iyi kavrayıcıdırlar (Snow vd. 1998: 62). Okuma sürecinde kavramaya ilişkin bilgileri kullanarak metni kavrar, tekrar stratejileri ve kendi sözcükleri ile metinden doğru ve geçerli çıkarımlarda bulunurlar. Okuduğunu kavrama konusunda donanımlı olan okuyucular metne bilinçli ve amaçlı yaklaşma eğilimindedirler (Pressley vd. 1995). Bu okuyucular ne ve niçin okuduklarının farkında olma eğilimindedirler. Metinden bilgi elde edecekleri zaman karşılaşılabilecek sorunlara karşı önceden birtakım stratejiler hazırlamışlardır. Okuduğunu kavrama becerileri yeteri kadar gelişmemiş, donanımsız okurların metni kavramak için geçerli stratejiler hakkındaki bilgileri oldukça sınırlıdır (Winograd, 1990). Okuduğunu kavramaya ilişkin, kendi zihinlerinde var olan göreceli bilgileri kullanırlar (Flavell, 1979; Markman, 1979) ve metindeki anlamı kavramaktan çok metni meydana getiren harfleri ve sözcükleri çözmeye odaklanırlar (Baker vd. 1984). Ayrıca, metinde çelişkili ve tutarsız bir bilgiyi ortaya çıkarma ve çözümlemede yetersizdirler (Snow, 1998). Okuma stratejileri ve/veya teknikleri konusunda yeterli bilgi ve donanımı olmayan okuyucular, metni kavrayıp kavramadıklarının farkında olmadıkları gibi (Garner vd. 1981), okuduğunu kavrama sürecini de kontrol edemezler (Wagner vd. 1987). Okuma sürecinde bilişsel farkındalığın önemi üzerine yapılan çalışmalar, kavrama sürecinde metne karşı bilişsel bilgi ve eylem bakımından iyi ve zayıf okurun nitelikleri hakkında yeteri kadar veri

sağlamıştır.

Bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmaların yanında okuduğunu anlama becerisi ile öğrencilerin genel olarak diğer derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye değinen; okuma eylemine, ne kavradığının farkında olma; konuya *öğrenme* açısından önem veren araştırmacıların yaklaşımlarını destekleyen çalışmalar da yapılmıştır. Bilişsel farkındalık, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme isteğini artırmaktadır (Paris vd. 1990: 22). Öğrenciler, okulda edindikleri okuma, yazma ve problem çözme becerilerinin yanında, düşünme süreçlerinin de farkında olurlarsa *öğrenme becerilerini* güçlendirebilirler. Okuduğunu kavrama sürecinin bilincinde olan öğrenciler daha sistemli ve doğrudan öğrenmektedir. Planlı öğrenme tekniklerine ihtiyaç duyan öğrencilere, aynı zamanda stratejik okumanın da öğretilbileceği ileri sürülmüştür (Brown vd. 1986). Bu çalışmalar, bilişsel farkındalığın öğrencileri öğrenme sürecinde bilinçli kılarak öğrenme çabalarında onları cesur, istekli, gayretli ve planlı yaptığını ortaya koymuştur. Bu konuda uzun yıllar çalışan Garner (1988: 49), okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin, planlı ve etkin öğrenenlerin hatalı bilişsel algılarını iyileştirme ve düzene koyma gibi işlevleri olduğunu, ayrıca okuduğunu kavramayı kolaylaştırmak için bu stratejilerin öğretilbileceğini ileri sürmüştür. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda, okuma stratejilerinin bireylere öğretilbileceğini hatta öğretilmesi gerektiği görüşü ileri sürülmüştür (Garner 1994, Paris vd. 1994). Ana dili öğretimi konusunda yayınlanan öğretim programlarında bu stratejilerin bir kısmı okuma tekniği olarak yer almış, ders kitaplarında ise konunun uzmanlarına çeşitli öneri ve etkinlikler sunulmuştur. Okuma eğitimi etkinliklerinde öğrenciler, okuma stratejilerinin kaç tane olduğunu bilmekle kalmamalı, bilişsel farkındalık kazandırılarak, kendiliğinden bunları ne zaman, nerede ve nasıl kullanacaklarını da öğrenmelidirler.

Okuduğunu kavrama üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme amaçlı okumalarda öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmada bilişsel farkındalığın önemi konusunda öğretmen yetiştiren uzmanlara ve öğretmenlere çeşitli öneri ve pratikler sunmuştur. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme amaçlı akademik okumalarında, okuma stratejilerini kullanmada bilişsel farkındalık oluşturmak veya bunu artırmak, bu konuda kendi kendilerine düzeylerini belirlemek için ölçekler de geliştirilmiştir (Paris vd. 1987, McLain vd. 1991, Pereira-Laird vd. 1997, Schmitt 1990, Miholic 1994, Mokhtari vd. 2002, Gelen 2003). Geliştirilen ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik açısından bazı açmazların olduğu söylenebilir. Okuma stratejileriyle ilgili bilişsel farkındalığın okuma sürecine göre boyutlandırılmamış olması, puanlanırken psikometrik açıdan seçenekler arasında fazla seçme olanağının verilmemesi (Schmitt 1990, Gelen 2003) veya çoktan seçmeli testler gibi tasarlanmış olması (Jacobs vd. 1987, Gelen 2003), değerlendirmede konuyla ilgili yeterlik düzeyinin belirtilmemiş

olması gibi sorunlar bu açmazlardan bazılarıdır.

### 1.3. Amaç

Öğrencilere okuduğunu kavrama sürecinde aşamalı olarak ne yapılacağı bilgisi; okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalık kazandırmak için onların bu konudaki düzeyini belirleyerek farkındalık edinmelerini ve geliştirmelerini sağlayacaktır. Puanlanması ve değerlendirilmesi kolay, kullanışlı bir ölçek sunmak, öğrenme-öğretme sürecini daha bilinçli gerçekleştirme; verimli çalışma ve planlı bilgi edinme ve öğrenmeye ilişkin yararlar sağlayacaktır. Bu amaçla öğretmen ve öğrencilere, okulla ilgili herhangi bir metni kavramak için okuma öncesinde *planlama*, okuma sırasında *düzenleme* ve okuma sonrasında *değerlendirme* stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık durumlarını kendi kendilerine ölçüp değerlendirebilecekleri güvenilir, geçerli ve kullanışlı bir ölçme aracı sunulmuştur. Öğretim sürecinde iyi kavrayıcılar yetiştirmek için hem öğrencilerin hem de öğrenme etkinliklerine rehberlik eden öğretmenlerin ilgisini bu konuya çekerek bilinçlendirmek, ana dili dersi öğretim programlarındaki okuma kazanımlarının amacına ulaşmasında; programın sunduğu okuma yöntem ve teknikleri uygulamalarının derslerde etkinliklere dönüştürülmesinde, bir farkındalık yaratacaktır.

## 2. YÖNTEM

Araştırma, okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini okuma eylemini *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* süreçleri açısından inceleyen bir modelin sınanması üzerine kurulmuştur. Konuyla ilgili verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmış, araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği ile ilgili elde edilen verilerin analizinde SPSS ve LISREL programlarının Cronbach alfa, t testi, f testi ve doğrulayıcı faktör analizi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Örnekleme

İlköğretim ikinci kademedeki üniversite düzeyinde olan öğrencilere kadar okulla ilgili akademik okuma ve öğrenmelerinde okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek sunmak için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ilköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ön uygulama yapıldıktan sonra çalışmayan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademedeki üniversiteye kadar öğrencilerin okulla ilgili akademik okuma ve öğrenmelerinde okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 olmak üzere toplam 1338 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma örnekleminin % 40'ı erkek, % 60'ı kız öğrencilerden oluşmuştur.



## 2.2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Okuma stratejilerini bir ölçek hâline getirmek için sırasıyla şu çalışmalar yapılmıştır: Okuduğunu kavramada bilişsel farkındalığın önemi üzerine yapılan çalışmalar (Baker vd. 1984, Garner 1988, Paris vd. 1990, Oxford 1990, Pressley vd. 1995, Alexander vd. 2000; Pressley 2000) incelenmiştir. Okunan metne ve amaca göre kavrama sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık stratejilerinin bir arada sınıflandırıldığı çalışmalar (Jacobs vd. 1987, Miholic 1994, Schmitt 1990, Pereira-Laird vd. 1997, Mokhtari vd. 2002, Gelen 2003) da incelendikten sonra bunlardan 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalardan özellikle (Pressley vd. 1995:105), iyi okuma becerisine sahip bireylerin kavrama ile ilgili bilişsel stratejiler sınıflandırması, “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin hazırlanmasında temel oluşturmuştur. İlgili kaynaklardan yararlanılarak bilinçli okurların okumayı *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* sürecinde kullanılabilecekleri 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Konu alanı uzmanı beş kişinin değerlendirmesi sonunda havuzdaki madde sayısı 33’e düşürülerek Likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. İlköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ölçeğin ön uygulaması yapıldıktan sonra *doğrulamalı faktör analizi* yapılmış, düzenli çalışmayan bazı maddeler düzeltildikten sonra ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine ölçek tekrar uygulanmıştır. Birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenen *madde8* ile *madde20* işlevsel olarak aynı okuma stratejisi olduğu görülmüş, faktör yükü daha düşük olan *madde8*’in ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için tekrar uzman görüşü alınarak güvenilirliğini test etmek için ikinci kez doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Uygulama çalışmaları üzerinde yapılan analizlere ilişkin veriler, araştırmanın bulgular ve yorumları bölümünde verilmiştir. Böylece öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik– okumayı *planlama* (9 madde), *düzenleme* (14 madde) ve *değerlendirme* (9 madde) stratejilerine ilişkin - kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracı sunulmuştur.

## 2.3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini Uygulama

Ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süre sınırlaması yoktur, fakat öğrencilerin seviyesi ve okuma hızı göz önünde bulundurularak doğru dürüst okunup yanıtlanması için öğrencilere ortalama 20-25 dakika süre verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçekte sıralanan maddelerin, bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken okuyucuların ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu açıklanmıştır. Onlardan sadece her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme [*Hiçbir zaman yapmam* (1), *Nadiren yaparım* (2), *Bazen yaparım* (3), *Genellikle yaparım* (4) ve *Her zaman yaparım* (5)] karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları

istenmiştir. Öğrencilerin maddeleri doğru dürüst yanıtlamaları için, çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi, bu ölçekte *Doğru* ya da *Yanlış* diye bir seçeneğin olmadığı uyarısı yapılmış, onlardan okudukları her madde ile ilgili kendilerine uygun gelen davranışı belirten seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

#### 2.4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini Puanlama

*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* 1 (hiçbir zaman yapmam) ile 5 (her zaman yaparım) arasında puanlanan eşit aralıklı bir ölçektir. Öğrenciler, sırasıyla ölçek yer alan her maddeyi okuduktan sonra okuma sürecinde onunla ilgili yaptıkları eyleme karşılık gelen kutucuğu işaretleyip ölçeğin tamamını doldurduktan sonra toplanan verilerin değerlendirilmesine geçilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi *planlama* stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık (*bk.m1, m3, m5, m8, m9, m13, m25, m27, m31*), okuma sırası *düzenleme* (*bk.m2, m4, m6, 10m, m11, m14, m15, m16, m17, m18, m20, m21, m24, m29*), okuma sonrası *değerlendirme* (*bk.m7, m12, m19, m22, m23, m26, m28, m30, m32*) olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Burada yapılması gereken her boyutta ilişkin ölçekte işaretlenen maddelere karşılık gelen puanları toplayıp madde sayısına bölmektir. Öğrencilerin verdikleri puanlar, okumanın her süreci (okumayı *planlama, düzenleme* ve *değerlendirme*) için ayrı ayrı toplanıp ilişkili oldukları madde sayısına bölünerek o boyutla ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenebildiği gibi, ölçeğin bütününe verilen puanlar toplanıp madde sayısına bölünerek de genel olarak öğrencinin bütün okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi belirlenebilir.

#### 2.5. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini Değerlendirme

Ölçekte sunulan her madde 1 (nadiren) ile 5 (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Dil öğrenme stratejileri adlı çalışmasında öğrenci puanlarının değerlendirilmesinde şu ölçütler önermiştir (Oxford 1990:291): Dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyini değerlendirmede; 3,5 puan ve yukarısını *iyi*; 2,5–3,4 puan arasını *orta*; 2,4 puan ve aşağısını alanları ise *zayıf* görülebileceğini söylemiştir. Okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel olarak ölçekte sıralanan okuma stratejilerini kullanma sıklığı *Nadiren yaparım* (2) ifadesinden *Hiçbir zaman yapmam* (1) ifadesine doğru eğilim gösteren öğrencilerin kavrama, öğrenme ile ilgili bilişsel farkındalık yönünden *zayıf* düzeyde oldukları söylenebilir. Aynı şekilde *Bazen yaparım* (3) ifadesinden, *Genellikle yaparım* (4) ve *Her zaman yaparım* (5) ifadesine doğru eğilim gösterenleri, bilişsel farkındalık düzeyi yönünden *iyi* okuyucular, kavrayıcılar olarak değerlendirilebilir. Oxford'un İngilizce öğretiminde bilişsel farkındalığa ilişkin ileri sürdüğü bu değerlendirme ölçütleri, beş konu alanı uzmanın görüşleri de alınarak Türkçe öğretimi için öğrencilerin okuduğunu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin değerlendirilmesinde uygun ölçütler olduğuna karar verilmiştir.

## **2.6. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Veri Analizi**

Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında araştırmacıların kuramsal olarak oluşturduğu ölçek modelinin toplanan araştırma verisi tarafından doğrulanma düzeyini incelemeye yarayan doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yöntemi kullanılmıştır (Noar 2003). Araştırmanın yapı geçerliğinin analizinde üç farklı katılımcı grubundan; ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinden toplanan veriler kullanılmıştır. Ölçeğin öğretim sürecinin her düzeyine genellenebilmesi için bu örnekleme yoluna gidilmiştir. Toplanan araştırma verisi analize alınmadan önce boş (missing values) ve aykırı değerlerin (outliers) belirlenmesi ve arındırılması işlemlerine tabi tutulmuştur (Field 2005: 63-106, Tabachnick vd. 2007: 61-91). Araştırma verisinde de herhangi bir boş değere rastlanmazken tek değişime (univariate) uygun olmayan ( $z = 3,29$ ) 12 katılımcıya ait veri araştırmadan çıkarılırken çoklu değişime ait (multivariate) aykırı değere rastlanmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri için bir dizi varsayımsal kriterler araştırma verisinde aranmıştır. Tüm ölçek maddelerinin normallik varsayımını karşıladığı (Kolmogorov Smirnov  $p > ,050$ ) gözlenmiştir. Yapısal eşitlik modellerinde 200 katılımcının üstünde olan verinin analiz için yeterli olduğu (Kline 2005: 110) vurgulanmaktadır. Araştırma verisinin tüm varsayımsal gereklilikleri karşıladığı gözlenerek araştırma verisi analize alınmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları iç tutarlılık katsayılarıyla incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grup ortalamalarının karşılaştırması yöntemleriyle incelenmiştir (Büyüköztürk 2007: 167-182). Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizlerde, SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır.

## **3. BULGULAR VE YORUMLARI**

### **3.1. Yapı Geçerliliği**

Okuma stratejileri ölçeğinin yapı geçerliliği çalışmasında doğrulayıcı faktör analizinde maksimum olabilirlik yöntemi (Maximum likelihood methods) kullanılmış elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

### **3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)**

Doğrulayıcı faktör analizi araştırmacının önceden belirlediği bir modeli araştırma verisi tarafından doğrulanma düzeyini incelemesine olanak vermekle birlikte araştırmacıya gerçekte ölçeğinin kaç faktörden oluştuğunu, ölçeğindeki maddelerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu faktörlerin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını inceleme fırsatı vermektedir (Worthington vd. 2006). Ölçek geliştirmede kuramsal modelin (Clark vd. 1995) benimsendiği araştırma kapsamında alan yazına dayalı olarak *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden* üç faktörlü bir model oluşturulmuştur. Belirlenen bu modelin araştırma verileri tarafından doğrulanma düzeyi, *doğrulayıcı faktör analiziyle* incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında üst düzey ilişkilerin olduğu gözlenerek doğrulayıcı faktör analizinde ikinci düzey (second order) model

yerine birinci düzey (first order) modelde verinin sınanması kararlaştırılarak analiz en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood methods) kullanılarak yapılmıştır. Yapı geçerliği için yürütülen doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında uyum iyiliği indeksleri olarak; ki kare uyum testi (chi-square goodness), uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index, GFI), standartlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), orantılı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), göreceli uyum indeksi (relative fit index, RFI), fazlalık uyum indeksi (incremental fit index, IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler, 0-1 arasında değerler alabilmektedir. Bununla birlikte ki-karenin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve büyük örneklerde önemli çıkma eğilimi göstermesinden dolayı ki-kare katsayısının serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük değerlerde olması, iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca RMSEA değerinin 0.08'den küçük, GFI, NFI, CFI, IFI ve RFI ait değerlerin ise .90'dan büyük olmasının model için yeterli olduğu belirtilmiştir (Jöreskog vd. 1993: 120-129; Schumacker vd. 2004: 79-112, Raykov vd. 2006: 38-51; Meyers vd. 2006: 559, Brown 2006: 81). Ancak uyum indeksleri için kesin kestirim değerlerinin zor olduğu (Harrington 2009) gereken değerlere yaklaşmanın da yeterli göstergesi olabileceği düşünülmüştür.

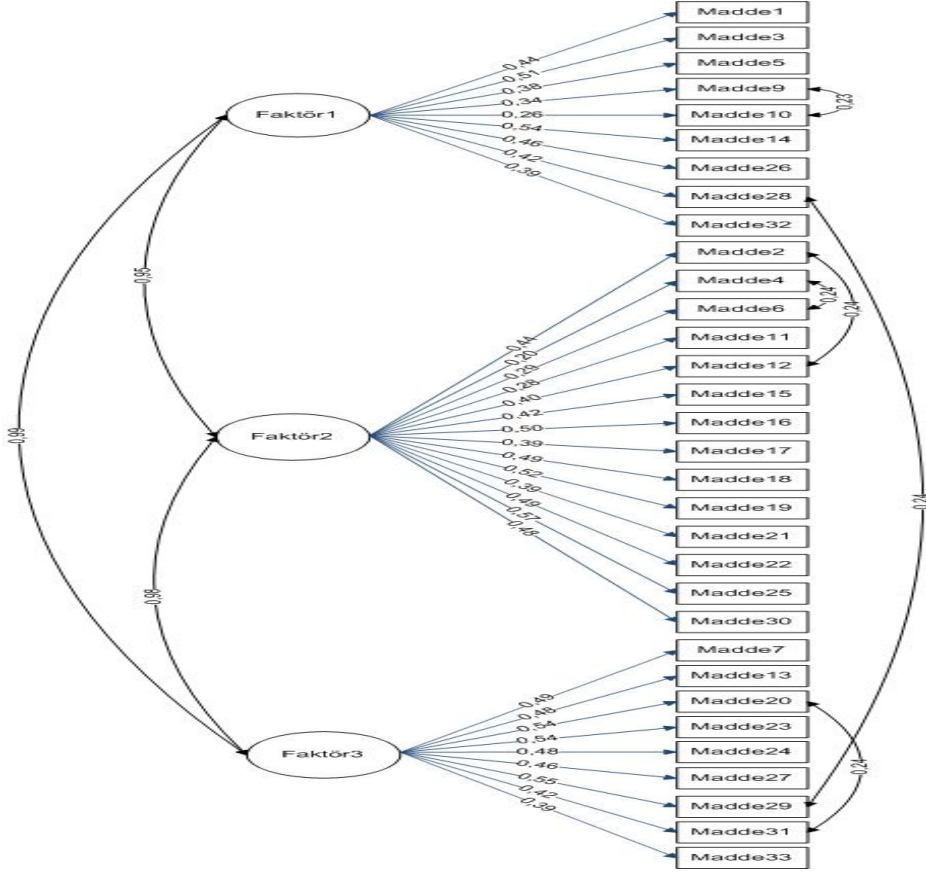
İlk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin birçok uyum iyiliği kriterlerini karşıladığı ancak birkaçında da yeterli düzeyde uyumu karşılamadığı gözlenmiştir [ $\chi^2= 2675,11$ ,  $sd= 461$ ,  $\chi^2/sd= 5,81$ ,  $GFI= 0.87$ ,  $NFI= 0.90$ ,  $CFI= 0.92$ ,  $IFI= 0.92$ ,  $RFI= 0.90$ ,  $RMSEA= 0,068$ ]. Bunun içinde modifikasyon önerileri incelenmiştir. Sonuç olarak Madde2-Madde12, Madde4-Madde6, Madde9-Madde10, Madde28-Madde29 ve Madde20-Madde31'e ait hata kovaryansları arasındaki ilişkilerin modelin ki-kare değerini önemli düzeyde düşürdüğü görülmüştür. Bu maddelere ilişkin ifadeler incelendiğinde ifadelerinin birbirine yakın olduğu gözlenerek bu maddelerin hataları birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmeler sonrasında elde edilen uyum iyiliği indeksleri sırasıyla Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri**

| $\chi^2$ | sd  | $\chi^2/sd$ | GFI  | NFI  | CFI  | RFI  | RMSEA |
|----------|-----|-------------|------|------|------|------|-------|
| 2134.10  | 456 | 4,69        | 0,90 | 0,92 | 0,94 | 0,92 | 0,058 |

Maddeler arasındaki hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının beşten küçük olduğu görülmektedir. GFI, NFI, CFI ve RFI'ya tüm değerlerin de .90'dan yukarı da RMSEA ait değerinin ise 0,08'den küçük olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin tümünün yeterli gösterdiği söylenebilir. Sonuç modele ait

parametre tahminlerini gösteren model şeması aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. DFA Modeli: Standardize edilmiş katsayılar

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin yapı geçerliği çalışması için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen parametre tahminleri incelendiğinde Faktör 1 ( $\lambda = ,26-,54$ ), Faktör 2 ( $\lambda = ,20-,57$ ) ve Faktör 3'e ait ( $\lambda = ,39-,54$ ) maddeler ve faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Güvenirlilik

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin güvenilirlik çalışması, ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin birinci faktörü olan okumayı *planlama* stratejileri, ikinci alt boyutu olan okumayı *düzenleme* stratejileri, üçüncü alt boyutu olan okumayı *değerlendirme* stratejileri ve ölçeğin toplamına ait iç tutarlılık katsayıları eğitim düzeyi ayrımı (ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite) yapılmaksızın

katılımcıların tümü için incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Cronbach Alfa iç tutarlılık sonuçları**

|             | Planlama stratejileri | Düzenleme stratejileri | Değerlendirme stratejileri | Toplam |
|-------------|-----------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| İlköğretim  | .78                   | .76                    | .81                        | .91    |
| Ortaöğretim | .65                   | .63                    | .78                        | .86    |
| Üniversite  | .64                   | .58                    | .75                        | .85    |
| Toplam      | .65                   | .66                    | .78                        | .88    |

Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına ait sonuçlar incelendiği her eğitim düzeyindeki öğrencilerde ölçeğin tüm faktörleri ve toplamı için .50’ nin üzerinde olduğunu görülmektedir. Raines Eudy (2000) 0-1 arasında değer alabilen Cronbach alfa katsayısının 0.50’ in üzerinde çıkmasının kabul edilebilir bir değer olarak yorumlanabileceğini belirtmektedir. Bunun için de ölçeğe ilişkin tüm iç tutarlık katsayılarının ölçeğin tüm alt boyutlarının kararlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

### 3.4. Madde Analizi

Okuma stratejileri ölçeğinin madde analizleri düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt/üst %27’ lik grupların madde puanları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri incelenmesi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .35-.54 arasında olduğu bulunmuştur. %27’ lik alt-üst grup madde puanlarındaki farkların  $t_{587}$  değerlerinin 9,364 ( $p < .000$ ) ile 23,389 ( $p < .000$ ) arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin madde toplam korelasyonları ve %27 alt-üst grup farkına ilişkin *t*-testi değerleri**

| Maddeler | OKUMA STRATEJİLERİ   | Madde Toplam Korelasyonu | <i>t</i> değeri (Alt %27- Üst %27) <sup>2</sup> |
|----------|--|--------------------------|---|
| Madde1   | Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.                               | .39                      | 15.098*   |
| Madde2   | Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.                     | .44                      | 18.777*   |
| Madde3   | Okurken anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.       | .46                      | 17.985*   |
| Madde4   | Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.                 | .35                      | 10.566*   |
| Madde5   | Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.           | .36                      | 13.527*   |
| Madde6   | Okurken metni anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.                      | .41                      | 11.930*   |
| Madde7   | Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.                  | .45                      | 17.576*   |
| Madde8   | Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.                     | .42                      | 11.200*   |
| Madde9   | Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm. | .37                      | 9.801*  |

|         |   |     |         |
|---------|---|-----|---------|
| Madde10 | Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye uğraşırım.   | .38 | 9.864*  |
| Madde11 | Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım. | .39 | 17.897* |
| Madde12 | Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.                              | .44 | 18.598* |
| Madde13 | Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.                            | .51 | 23.121* |
| Madde14 | Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.           | .39 | 16.953* |
| Madde15 | Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım.  | .48 | 16.123* |
| Madde16 | Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.       | .40 | 14.179* |
| Madde17 | Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.  | .48 | 19.895* |
| Madde18 | Okurken anlama düzeyimi artırmak bağlamsal ipuçlarından yararlanırım.                                     | .47 | 20.369* |
| Madde19 | Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.                  | .53 | 23.389* |
| Madde20 | Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.    | .36 | 15.756* |
| Madde21 | Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.        | .38 | 9.364*  |
| Madde22 | Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.  | .49 | 19.676* |
| Madde23 | Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.                    | .47 | 19.249* |
| Madde24 | Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.                       | .52 | 18.461* |
| Madde25 | Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.  | .45 | 16.377* |
| Madde26 | Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.                                | .45 | 16.895* |
| Madde27 | Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.                                   | .42 | 18.241* |
| Madde28 | Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.                 | .54 | 23.315* |
| Madde29 | Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.                            | .44 | 16.247* |
| Madde30 | Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.  | .42 | 17.822* |
| Madde31 | Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.   | .38 | 14.353* |
| Madde32 | Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.                        | .38 | 15.426* |

<sup>1</sup> n= 1325, <sup>2</sup>n<sub>1,2</sub>= 356, sd= 704, \*p < .01

### 3.5. Cinsiyete dayalı farklılıklar

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının ardından araştırma katılımcılarından elde edilen veri üzerinden her eğitim düzeyinde cinsiyete dayalı olası farklılıklar incelenmiştir. Araştırma verisi analize alınmadan önce her eğitim düzeyinde normallik varsayımını karşılama düzeyleri incelenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden toplanan veriler incelendiğinde cinsiyet göre farklılıkları incelemek için gereken

normalliği (Kolmogorov Smirnov  $p>.05$ ) karşıladığı ancak üniversite öğrencilerinde ve araştırma verilerinin tamamında cinsiyete dayalı normallik varsayımını karşılamadığı gözlenmiştir. Bunun için de ilköğretim ve ortaöğretimde bağımsız örneklem için  $t$ -test analizi kullanılırken üniversite öğrencilerinde ve araştırmanın tamamında toplanan veriler için Mann Whitney  $U$  testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri cinsiyete dayalı  $t$ -testi sonuçları**

|                    | Cinsiyet | <i>n</i> | $\bar{X}$ | ss    | <i>t</i> | sd  | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--------------------|----------|----------|-----------|-------|----------|-----|----------|----------|
| <b>İlköğretim</b>  |          |          |           |       |          |     |          |          |
| Planlama           | Erkek    | 131      | 35.57     | 6.46  | 3.245    | 270 | .001*    | .40      |
|                    | Kız      | 141      | 38.06     | 6.23  |          |     |          |          |
| Düzenleme          | Erkek    | 133      | 49.19     | 10.70 | 4.596    | 274 | .000*    | .56      |
|                    | Kız      | 143      | 54.71     | 9.25  |          |     |          |          |
| Değerlendirme      | Erkek    | 133      | 28.27     | 6.94  | 3.562    | 274 | .000*    | .43      |
|                    | Kız      | 143      | 31.14     | 6.44  |          |     |          |          |
| Toplam             | Erkek    | 133      | 109.23    | 21.24 | 4.100    | 274 | .000*    | .50      |
|                    | Kız      | 143      | 119.28    | 19.46 |          |     |          |          |
| <b>Ortaöğretim</b> |          |          |           |       |          |     |          |          |
| Planlama           | Erkek    | 158      | 38.96     | 4.94  | .226     | 408 | .822     | -        |
|                    | Kız      | 252      | 38.86     | 4.49  |          |     |          |          |
| Düzenleme          | Erkek    | 158      | 55.46     | 7.93  | .465     | 411 | .642     | -        |
|                    | Kız      | 255      | 55.82     | 7.32  |          |     |          |          |
| Değerlendirme      | Erkek    | 158      | 31.09     | 5.43  | 1.066    | 411 | .287     | -        |
|                    | Kız      | 255      | 31.63     | 4.80  |          |     |          |          |
| Toplam             | Erkek    | 158      | 120.56    | 15.69 | .411     | 411 | .681     | -        |
|                    | Kız      | 255      | 121.18    | 14.12 |          |     |          |          |

\*  $p < .05$

Bağımsız örneklem  $t$ -testi analizi sonucunda ilköğretim öğrencisi kızların okuma sürecini *planlama* becerilerinin erkeklere oranla önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t_{270} = 3,245, p = ,001$ ). Planlama becerilerine benzer olarak ilköğretim öğrencisi kızların okuma sürecini düzenleme becerileri ( $t_{274} = 4,596, p = ,000$ ) ve değerlendirme becerileri de ( $t_{274} = 3,562, p = ,000$ ) erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksektir. Ölçeğin toplamına bakıldığında yine kızların erkeklere oranla okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve anlamlı bir şekilde fark gösterdiği ( $t_{274} = 3,245, p = ,001$ ) belirlenmiştir. Bu farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri (effect size) Cohen *d* kullanılarak hesaplandığında orta düzeyde oldukları bulunmuştur (Green ve Salkind, 2007; 177). Ortaöğretim düzeyindeki katılımcılardan elde edilen verilerde ise kız ve erkek öğrenciler arasında planlama becerileri ( $t_{274} = 3,562, p = ,000$ ), düzenleme becerileri ( $t_{274} = 3,562, p = ,000$ ), değerlendirme becerileri ( $t_{274} = 3,562, p = ,000$ ) ve toplam okuma stratejileri becerilerinde ( $t_{274} = 3,562, p = ,000$ ) herhangi bir önemli farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin ortalama puanları incelendiğinde de ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kızların ve erkekler okuduğunu kavrama sürecinin bütün boyutları ile ilgili bilişsel



farkındalıkları birbirine benzediği söylenebilir.

Üniversite öğrencileri ve bütün katılımcıların okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılıkları Mann Whitney *U* testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin ve tüm katılımcıların cinsiyete dayalı Mann Whitney *U* sonuçları**

|                           | Cinsiyet | <i>n</i> | Sıra ortalaması | Sıra toplama | <i>U</i>  | <i>p</i> |
|---------------------------|----------|----------|-----------------|--------------|-----------|----------|
| <i>Üniversite</i>         |          |          |                 |              |           |          |
| Planlama                  | Erkek    | 174      | 269.93          | 46968.00     | 22893.00  | .003*    |
|                           | Kız      | 314      | 230.41          | 72348.00     |           |          |
| Düzenleme                 | Erkek    | 174      | 242.05          | 42117.00     | 26892.00  | .775     |
|                           | Kız      | 314      | 245.86          | 77199.00     |           |          |
| Değerlendirme             | Erkek    | 174      | 249.39          | 43394.00     | 26467.00  | .568     |
|                           | Kız      | 314      | 241.79          | 75922.00     |           |          |
| Toplam                    | Erkek    | 174      | 250.30          | 43552.50     | 26308.50  | .499     |
|                           | Kız      | 314      | 241.29          | 75763.50     |           |          |
| <i>Bütün katılımcılar</i> |          |          |                 |              |           |          |
| Planlama                  | Erkek    | 463      | 580.48          | 268762.00    | 161346.00 | .680     |
|                           | Kız      | 707      | 588.79          | 416273.00    |           |          |
| Düzenleme                 | Erkek    | 465      | 546.07          | 253921.00    | 145576.00 | .000*    |
|                           | Kız      | 712      | 617.04          | 439332.00    |           |          |
| Değerlendirme             | Erkek    | 465      | 558.05          | 259493.50    | 151148.50 | .011*    |
|                           | Kız      | 712      | 609.21          | 433759.50    |           |          |
| Toplam                    | Erkek    | 465      | 556.78          | 258903.50    | 150558.50 | .009*    |
|                           | Kız      | 712      | 610.04          | 434349.50    |           |          |

\*  $p < ,050$

Mann Whitney *U* testi sonucunda üniversitede okuyan erkek öğrencilerin bayanlara oranla planlama becerilerinin daha yüksek olduğu ( $U= 22893,00$ ,  $p= ,003$ ) bulunmuşken üniversite öğrencisi bayan ve erkeklerin düzenleme, değerlendirme ve toplam okuma stratejileri becerilerin önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Geniş yaş ranjını temsilen bütün katılımcılardan elde edilen verilerde yapılan analiz sonucunda ise okuma sürecini *planlama* becerilerinde cinsiyete dayalı önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Ancak kız öğrenciler, okuma sürecini *düzenleme* ( $U= 145576,00$ ,  $p= ,000$ ), *değerlendirme* ( $U= 151148,50$ ,  $p= ,011$ ) ve okuma stratejilerinin tamında ( $U= 150558,50$ ,  $p= ,009$ ) bilişsel farkındalık düzeyi bakımından erkeklere göre önemli derecede yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen ve öğrencilere bilgi edinme ve öğrenme sürecinde okuduğunu kavrama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık kazandırmak, onların bu konudaki bilgilerini artırmak amacıyla *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* geliştirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin okuduklarını kavrama sürecinde kullanabilecekleri okuma stratejileriyle ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini artırmak ve okuduklarını kavrama konusundaki

becerilerini geliştirmek için bu ölçekten yararlanabilirler. Bu ölçekle, okuma sürecinin hangi aşamasında - *planlama, düzenleme, değerlendirme* - eksiklikler varsa bunları gidermeye yönelik etkinlikler hazırlama olanağı yakalayabilirler. Okuduğunu kavrama ile ilgili edinilen bilişsel farkındalık, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme isteğini artırmaktadır. Öğrenciler, okulda edindikleri okuma, yazma ve problem çözme becerilerinin yanında, düşünme süreçlerinin de farkında olurlarsa *öğrenme ve kavrama becerilerini* daha çok güçlendireceklerdir. Okuduğunu kavrama sürecinin bilincinde olan öğrencilerin daha sistemli ve doğrudan öğrendiğini belirten çalışmalar vardır (Paris vd. 1990). Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık düzeyleri iyi olan ve okudukları metinde bu stratejileri kullanabilen öğrencilerin hem okuduğunu anlamada hem de metinden kavradıkları bilgileri uzun süre hatırlamadaki başarılarının bu konuda herhangi bir eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu (Gelen 2003) belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu, iyi kavrayıcıların da okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar yapılmıştır (Romainville 1994, Gural 2000, Karatay 2007). Bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmaların yanı sıra okuduğunu anlama becerisi ile öğrencilerin genel olarak diğer derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye değinen; okuma eylemine, ne kavradığının farkında olma; konuya *öğrenme* açısından önem veren araştırmalar da vardır. Bütün bu çalışmalar, öğrencilerin okudukları metni kavrama güçlerini artırmak için kullanmaları gereken stratejilerle ilgili edindikleri bilişsel farkındalığın hem okuma hızını hem de etkili okuma ve okuduğunu kavrama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Palincsar vd. 1992, Diken 1993, Tunçman 1994, Manning vd. 1996, Kıroğlu 2002, Joseph 2003). Planlı öğrenme tekniklerine ihtiyaç duyan öğrencilere, aynı zamanda stratejik okumanın da öğretilebileceğini ileri süren araştırmalara göre (Brown vd. 1986, Vaidya 1999), bilişsel farkındalık, öğrencileri öğrenme sürecinde bilinçli kılarak öğrenme çabalarında onları cesur, istekli, gayretli ve planlı yapmaktadır. Bu konuda uzun yıllar çalışan araştırmacılara göre (Garner 1988, Paris vd. 1994), okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin, planlı ve etkin öğrenenlerin hatalı bilişsel algılarını iyileştirme ve düzene koyma gibi işlevleri vardır ve okuduğunu kavramayı kolaylaştırmak için bu stratejilerin öğretilebileceği, hatta öğretilmesi gerektiği görüşü ileri sürülmüştür.

Okuduğunu kavrama stratejileri, bilişsel farkındalık ve öğrenme üzerine çok sayıda bilimsel veri olmasına rağmen, *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına* kadar, ana dili öğretim programlarında bu konuya yer verilmemiştir. Oysa okuduğunu kavrayan bireyler yetiştirmek ana dili derslerinin ve öğretim programlarının temel hedefleri arasındadır. Ana dili öğretim programlarında bu stratejilerin bir kısmı okuma teknikleri adı altında yer almıştır. Bu derslerde yapılan okuma eğitimi etkinliklerinde öğrencilere

okuma stratejilerinin ve/veya tekniklerinin kaç tane olduğu öğretilmekle kalınmamalı, bilişsel farkındalık olarak bunları ne zaman, nerede ve nasıl kullanacakları da uygulamalı gösterilmelidir. Ana dili derslerinin öğrencilere edebiyat bilgi ve kuramı aktarmaktan çok, onların dil becerilerini geliştirici amacı olduğu unutulmamalıdır. Dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisinin de hangi etkinliklerle, nasıl ve ne kadar sürede geliştirileceği konusunda öğretmenlere, öğretim programlarında ve ders araçlarında yeteri kadar bilgi, öneri ve etkinlikler sunulmalıdır. Ayrıca öğretim sürecinde bunların öğrencilere nasıl aktarıldığı konusunda öğretmenlere kılavuzluk edebilecek araştırma çalışmalarına yer verilmelidir.

Ölçeğin ilköğretim, orta öğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilere uygulanmasından elde edilen veriler ışığında özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu kavrama süreçlerinin hepsinde, planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejilerini kullanma konusunda bilişsel farkındalık açısından lise ve üniversitedeki öğrencilerden daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ilköğretimde ana dili derslerinde bu konuya daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Cinsiyete bağlı bilişsel farkındalık düzeyinin öğretim sürecinin her basamağında kızların lehine anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinde önemli etkide bulunan yaş ve cinsiyet gibi bireysel ayrılıklardan kaynaklanabilen okuma tercihleri ve eğilimlerine yönelik bilgi, öneri ve pratikler sınırlıdır. Bunun temelinde yatan okuma, alışkanlığı, eğilimi, tercihi, tutumu gibi değişkenlerin araştırılıp iyileştirilmesine yönelik çalışmaların da yapılması gerekir. Öğretim sürecinin ilk yıllarında öğrencilerin okuma alışkanlığı ve beğenisi edinmelerini sağlamak için ilgi alanlarına giren kitaplar belirlenmeli, öğrencileri okumaya yönelten öğretmen ve ailelere bu konuda yeteri kadar öneri ve pratikler sunulmalıdır. Öğretim sürecinin ilk yıllarında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırıldıktan sonra, ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren, bilgilenme sürecinin yoğun olduğu yıllarda öğrencilere nasıl okumaları gerektiği de öğretilirse, bu konuda bir bilişsel farkındalık kazandırılırsa, okul hayatında istenen akademik başarı yakalanabilir.

Öğrenci ve öğretmenlerin ilgisini bu konu üzerine çekmek, okuduğunu kavrama ile ilgili bir bilişsel farkındalık yaratmak için hazırlanan *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin* uygulanmasından elde edilecek puanlara bakarak öğrencilerin okuduğunu kavramada düzeylerinin iyi, okuma stratejilerini kullanma becerilerinin gelişmiş olduğunu söylemek yanıltıcı olabilir. Öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerine bakarak onları iyi kavrayıcılar olarak değerlendirmek de doğru değildir. Bunları söylemek için onların okuduğunu anlama düzeyini ölçen başka ölçme araçlarına, okurken kavrama için yaptıkları eylemleri gözlemlemeye ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır. Geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin bu konudaki

bilişsel farkındalığını belirleyerek konuyla ilgili onlarda bir bilinç uyandırma ve geliştirme işlevine sahiptir. Öğrencilerin bu konuda bilişsel farkındalık düzeylerinin önceden bilinmesi ana dili derslerinde okuma etkinliklerinin daha işlevsel ve amacına uygun hazırlanması ve yapılmasını sağlayacaktır.

**KAYNAKLAR**

- Alexander, Patricia. A., and Jetton, Tamara. L. (2000). "Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective". In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3): 285–310. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, Linda and Brown, Ann L. (1984). "Metacognitive Skills and Reading". In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (2): 353–394. White Plains, NY: Longman.
- Bloom, Benjamin (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Haz. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Brown, Ann L.; Armbruster, Bonnie B., and Baker, Linda (1986). "The role of metacognition in reading and studying". In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*: (49–75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Şener (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistiki Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (8. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Clark, Lee Anna ve David Watson (1995). "Constructing validity: Basic issues in objective scale development". *Psychological Assessment*, 7(3): 309-319.
- Diken, R.Bahar (1993). *A Case Study of Six EFL Freshman Readers: Overview of Metacognitive Ability in Reading*, Unpublished M.A. Thesis, Ankara: Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences.
- Field, Andy (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Flavell, John H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry". *American Psychologist*, (34): 906–911.
- Garner, Ruth (1988). *Metacognition and Reading Comprehension* (2<sup>nd</sup> ed). Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, Ruth (1994). "Metacognition and executive control". 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, Ruth, and Reis, Ron (1981). "Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Lookbacks Among Uppergrade Good and Poor Comprehenders". *Reading Research Quarterly*, (16): 569–582.
- Gelen, İsmail (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güral, Melike Melek (2000). *The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Learners* Unpublished M. A. Thesis, Ankara: Hacettepe University, The Institute of Social Sciences.
- Harrington, Donna (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Jacobs, Janis E., and Paris, Scott G. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction". *Educational Psychologist*, (22): 255–278.
- Joseph, Nancy (2003). "Metacognition in the Classroom: Examining Theory and Practice", *Pedagogy*, (3), (1):109-113.
- Jöreskog, Karl ve Dag Sörbom. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Illinois: Scientific Software International Inc.
- Karatay, Halit (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıroğlu, M.Kasım (2002). *Anlamli Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kline, Rex B. (2005). *Principles and practice of Structural Equations Modeling*. New York: Guilford.
- Manning, Brenda H. ve Payne, Beverly D. (1996). *Self-talk for Teacher and Student: Metacognition Strategies for Personal and Classroom Use*, USA: Allyn and Bacon Pub.
- Markman, Ellen M. (1979). "Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies". *Child Development*, (50): 634-655.
- McLain, K. Victoria Mayer; Gridley, Betty E., and McIntosh, David (1991). "Value of a Scale Used to Measure Metacognitive Reading Processes". *Journal of Educational Research*, (85): 81-87.
- Meyers, Lawrence S., Glenn C. Gamst ve Anthony J. Guarino (2006). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretation*. California: Sage Publication inc.
- Miholic, Vincent (1994). "An Inventory to Pique Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". *Journal of Reading*, (38): 84-86.
- Mokhtari, Kouider, and Reichard, Carla. A. (2002). "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 249-259. American Psychological Association, Inc.
- Noar, Seth M. (2003). "The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling*". *A Multidisciplinary Journal*, 10 (4): 622-647.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Palincsar, Annemaria Sullivan ve Klenk, Laura (1992). "Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts". *Journal of Learning Disabilities* (25), (4): 211-225.
- Paris, Scott G., and Jacobs, Janis E. (1984). "The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills". *Child Development*, (55): 2083-2093.
- Paris, Scott G., and Winograd, Peter (1990). "How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction". In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, Scott G.; Lipson, Marjorie Y., and Wixon, Karen 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.) Newark, DE: International Reading Association.
- Pereira-Laird, Joyce A., and Deane, Frank P. (1997). "Development and Validation of a Self-report Measure of Reading Strategy Use". *Reading Psychology: An International Journal*, (18): 185-235.
- Pressley, Michael (2000). "What should comprehension instruction be the instruction of?" In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ: Erlbaum, (3): 545-561.
- Pressley, Michael, and Afflerbach, Peter (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Raines-Eudy, Ruth (2000). "Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration". *Structural Equation Modeling*, 7(1):, 124-141.
- Raykov, Tenko ve George A. Marcoulides (2006). *A first course in structural equation modeling*. (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Romainville, Marc (1994). "Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance". *Studies in Higher Education*, (19), (3): 359-367.
- Schmitt, Maribeth Cassidy (1990). "A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes". *The Reading Teacher*, (43): 454-461.
- Schumacker, Randall E., ve Richard G. Lomax (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Snow, Catherine E.; Burns, M. Susan, and Griffin, Peg (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tabachnick, Barbara G. ve Linda S. Fidell. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

- Tunçman, Nurcan (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, Ankara: Bilkent University, The Institute of Humanities and Letters,
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (1995). Ankara: MEB. Yayınları.
- Vaidya, Sheila R. (1999). "Metacognitive Learning Strategies for Students With Learning Disabilities". *Education*, (120), (1):186-190.
- Wade, Suzanne W.; Trathen, Woodrow., and Schraw, Gregory. (1990). "An Analysis of Spontaneous Study Strategies". *Reading Research Quarterly*, (25): 147-166.
- Wagner, Richard K., ve Sternberg, Robert J. (1987). "Executive Control in Reading Comprehension". In B. K. Britton & S. M. Glyn (Eds.), *Executive Control Processes In Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-21.
- Worthington, Roger L. ve Tiffany A. Whittaker (2006). "Scale development research: A content Analysis and recommendations for best practices". *The Counseling Psychologist*, 34: 806-838.