

İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması¹

Investigation of Metacognitive Reading Skills of Good and Poor Readers: A Case Study

Hayriye Gül KURUYER
Aksaray Üniversitesi

Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi

İlk Kayıt Tarihi: 09.12.2014

Yayına Kabul Tarihi: 21.05.2015

Özet

Bu araştırmanın amacı iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini incelemektir. Araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini incelemek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma 2012 yılında Aksaray ilinde sekiz dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcuların üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin veriler; Ekwall/Shanker okuma envanteri, kontrol listesi ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi için alan notları düzenlenmiş, kontrol listesinde yer alan bilgiler ve gözlem kayıtları ile elde edilen veriler incelenerek kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuma becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, küçük yaşlarda çocukların okumaya ilişkin birçok strateji kullandığını ancak bunların farkında olmadığı kanısına varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, üstbilişsel okuma becerileri, üstbiliş

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the metacognitive reading skills demonstrated by good and poor readers while reading. In the study, case study method was employed to investigate the metacognitive reading skills. The present study was conducted with 8 fourth grade students from the city of Aksaray in 2012. The data related to metacognitive reading skills of the participants were collected through Ekwall/ Shanker Reading Inventory, check list and observations. For the analysis of the data, the notes were organized, encoded, summarized and interpreted by analyzing the information in the check list and observation records. At the end of the study, it was found that metacognitive reading skills vary depending on reading levels. In light of this finding, it was concluded that young children use many reading strategies unconsciously as they are not aware of them.

Keywords: Reading, metacognitive reading skills, metacognition

1. Bu araştırmanın özeti V. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

1. Giriş

Okuma becerisinin kazanımı ve gelişimi erken dönemlerde başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Okuma becerisi kazandırılmasının en önemli amacı gerçek okuyazarlar yetiştirmektir. Bireyin gerçek okuyazar olması; okuduğunu anlaması, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden fonksiyonel olarak kullanması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2010). Örneğin gerçek bir okuyazar yeni bir bilgisayar oyunu oynamak istediğinde oyuna ilişkin yönergeleri okuyabilir, toplumu ilgilendiren ya da güncel olaylarla ilgili bir konu hakkında karar vermesi gerektiğinde farklı kaynakları kullanabilir, metinler arası okuma yapabilir (Duffy, 2009). Bu nedenle okuma becerisi ele alınırken, okuma beceri ediniminin yanı sıra bu becerinin kendiliğinden kullanılmasını sağlamak temel amaçtır. Bu bakış açısıyla, okuma öğretiminin amacı, sadece okuma becerilerinin kazandırılması olarak değil düşünme, karar verme, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını ve kullanılmasını sağlamak olduğuna söylemek mümkündür (Güneş, 2003). Çünkü okumanın temeli ilk olarak bireyin okuduğu materyale karşı gerçek bir bakış açısına sahip olması, ikinci olarak ise bu gerçek bakış açısına yönelik deneyim kazanmasıdır (Duffy, 2009). Okuduğunu anlama, bir metne katılımı ve etkileşimi sağlayarak anlam çıkarma ve yapılandırma sürecidir (Snow, 2002). Bu sürecin etkili bir şekilde ilerlemesi için üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması önemli bir aşamadır. Üstbiliş, öğrencilerin okuduğu bir metni günlük hayatla ilişkilendirmesinde, güçlük seviyesi yüksek metinler üzerinde çalışırken ihtiyaç duyduğu dikkatin belirlenmesinde ve uygulamasında, okumaya karşı motive olmada ve olumlu tutum geliştirmede kritik bir önem taşımaktadır (Sweet ve Snow, 2002).

Okuma ve okuduğunu anlama doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan karmaşık bilişsel bir süreçtir (Akyol, 2006; Kamhi ve Catts, 2008). Okumada bilişsel süreçler veya üstbiliş üzerinde düşünme okuduğunu anlama araştırmalarının odak noktasıdır (Randi, Grigorenko ve Sterneberg, 2008). Üstbilişsel okuma becerileri, öğrencinin sahip olduğu bilişsel kaynakları istenilen okuma görevlerinde kullanması olarak tanımlamakla birlikte bu beceriler okuduğunu anlama performansı ile yakından ilişkilidir (Allen ve Hancock, 2008; Oakhill ve Cain, 2007). İyi ve zayıf okuyucularla yapılan çalışmalar bu ilişkiyi ortaya koymaktadır (Cain ve Oakhill, 2006; Paris ve Jacobs, 1984; Paris ve Myers II, 1981; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Zayıf okuyucuların, okuma boyunca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın iyi okuyucuların okumaya dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, içeriği analiz edebildikleri, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri görülmüştür (Bråten, Amundsen, ve Samuelstuen, 2010; Palincsar ve Brown, 1984). İyi okuyucuların, metinle ilgili tahmin ve çıkarım yaptığı, anlamı izlediği ve uygun stratejileri etkili şekilde kullandıklarını söylemek mümkündür (Brown, 1987; Afflerbach, 1990). Başka bir deyişle iyi okuyucular, bilişsel süreçlerinin farkında olan ve bu süreçleri okuma ortamında etkili bir şekilde kullanan okuyuculardır. Zayıf okuyucular ise iyi okuyucuların aksine; metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktaramaz ve uygun stratejileri seçemezler (Forrest ve

Waller, 1984). Örneğin, doğru seslendirme yaparak okuyan bir öğrencinin okuduğunu anladığı düşünülerek, iyi bir okuyucu olduğu varsayılabilir. Oysa bu konuda iki farklı görüş vardır. Birincisi, öğrencinin okuduğunu anlama sorularına doğru yanıt verdiği için okuduğunu anlama performansının yüksek olarak tanımlanmasıdır. İkincisi ise doğru seslendirme yapmasına rağmen bazı bireylerin doğru bilgiyi seçemediği ve uygun anlama stratejisini kullanamadığı için okuduğunu anlamamanın gerçekleşmemesidir. Okuduğunu anlama performansının yüksek olarak tanımlanması anlamı izleme ve akıcı okuma için bir yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001).

Üstbiliş, bilişsel faaliyetlerinin farkında olması ve bunları kontrol etmesiyle tanımlanmakla birlikte bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini de kapsamaktadır (Brown, 1980; Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Özsoy ve Ataman, 2009). Bu bakımdan ele alındığında üstbiliş, birbiriyle ilişkili olan üç süreci kapsar: üstbilişsel bilgi (metacognitive knowledge), üstbilişsel kontrol (metacognitive control) ve üstbilişsel deneyimler (metacognitive experiences) (Özsoy ve Kuruyer, 2012). Üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgiye, inançlara ve ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir (Coutinho, 2007).

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 (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Örneğin bir öğrenci bir paragraf metni okuduktan sonra paragrafta tartışılan kavramları kendisine sorabilir. Burada öğrencinin bilişsel hedefi, metni anlamaktır. Eğer öğrenci kendi sorularına cevap veremezse veya okuduğu metni anlamadıysa, bilişsel hedefe nasıl ulaşacağına karar vermek durumunda kalacaktır. Bu durumda metne geri dönüp tekrar okumaya karar verebilir. İkinci kez okuduğunda sorularına cevap verebiliyorsa, kendine sorma stratejisini kullanarak hedefine ulaşmış olacaktır. Ayrıca bu süreç boyunca öğrenci kendine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995):

- Planlarken: ‘Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?’, ‘İlk olarak ne yapmalıyım?’, ‘Bunu neden okuyorum?’
- Uygularken: ‘Doğru ilerliyor muyum?’, ‘Bundan sonra ne yapmalıyım?’, ‘Neyi değiştirmeliyim?’
- Değerlendirirken: ‘Her şeyi doğru yaptım mı?’, ‘Bu yaptığım işten ne öğrendim?’.

Türkçe öğretim programı öğrencilerin ses farkındalığının gelişmesi, etkili bir kelime hazinesi edinimi, kelime seslendirme ve akıcı okuma üzerinde yoğunlaşmaktadır (MEB, 2005). Kelime bilgisi ve anlama stratejileri, kelime tanıma, ayırt etme, akıcı okumaya ilişkin beceriler okuma becerisinin gelişiminde önemlidir (Duffy, 2009). Bununla birlikte program öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra üstbilişsel becerilerin de –üstbiliş başlığı altında olmasa da– kazandırılması üstünde durmaktadır. Söz konusu üstbilişsel becerileri; ön bilgilerini okuma ortamına aktarma, çıkarımda bulunma, metinler arası okuma yapma, okuduğunu anlama stratejileri kullanma ve anlamı izleme olarak sıralamak mümkündür. Üstbilişsel becerilerin okuma

sırasında kullanılması, okuduğunu anlama üzerinde büyük bir rol oynar. Üstbilişsel becerilere sahip olan okuyucuların okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, okuma amaçlarını ve uygun stratejilerini belirledikleri gözlenirken, buna karşın üst bilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirleyemedikleri bilinmektedir (Cook, 1989; Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003; Houtveen ve van de Grift, 2007; Pressley ve Afflerbach, 1995).

Araştırmalar, üstbilişsel okuma becerilerini okuma ortamına aktaramayan bireylerin metni anlama da güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Allen ve Hancock, 2008; Guthrie ve Wigfield, 1999; Maki ve McGuire, 2002; Pressley, 2000). Üstbilişsel beceriler, anında değerlendirilmesi gereken dinamik bir etkileşim sürecidir (Çakıroğlu, 2007; Meichenbaum vd., 1985). Bu nedenle öğretim ortamında öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel becerilerin belirlenmesi, beceri ve strateji öğretiminin üstünde durulması, öğrencilerin beceri ve strateji kullanımına özendirilmesi önemlidir. Bununla birlikte, iyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi öncelikle kurulan ilişkinin varlığını ortaya çıkardığı gibi özel grupları değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bakış açılarının önemini vurgulamaktadır (McGeown, Norgate ve Warhurst, 2012; Mokhtari ve Richard, 2002). Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı; iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini incelemektir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların üstbilişsel okuma becerilerini açıklayarak genel bir durumu resmetmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin elde edilecek resmin tespit edilmesi ile daha nitelikli okuma eğitimi çalışmalarına katkı sağlaması ümit edilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma becerilerinin belirleyebilmesine; öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını, kullandıkları beceri ve stratejileri dikkate alarak gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının incelenmesinin ise öğrencilerin bu konudaki öğretim gereksinimlerinin saptanmasına ve uygun okuma programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini incelemek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcıların okuma düzeyleri analiz birimi olarak kabul edildiğinden araştırma iç içe geçmiş çoklu durum deseniyle (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma, Aksaray ilinde öğrenim gören sekiz dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin nedeni; dördüncü sınıfa denk gelen 9-10 yaş döneminde üstbilişsel stratejilerin daha belirgin biçimde gözlenebilir düzeyde oluşmaya başlaması ve uygun stratejinin kendiliğinden kullanılabilir olmasıdır (Senemoğlu, 2005). Katılımcıları belirlemek üzere öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Araştırmada yer alan öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin ilk bilgiler öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır. Daha sonra,

öğrencilere veri toplama aracından farklı bir dördüncü sınıf metni okutulmuş ve Ekwall/ Shanker Okuma Envanterine göre okuma düzeyleri belirlenmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri etik nedenlerle araştırmada açıklanmamıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin bilgiler Ekwall/ Shanker Okuma Envanteri ve kontrol listesi ve alan notları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan Ekwall/ Shanker Okuma Envanteri, metinler ve kontrol listesine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Ekwall/ Shanker Okuma Envanteri. Metin okuma hatalarının ve sesli okuma düzeylerinin belirlenmesi için Akyol'un (2005) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı kılavuz tablodan yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarını hızlı değerlendirme ve sesli okuma sürecini izleme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin sesli okuma performansına ilişkin bilgi edinmek amacıyla metnin tamamı öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Araştırmacı, öğrencinin metni okuma süresini kaydetmiştir. Öğrenci okumaya devam ederken hatalı okuduğu yerler ve düzeltme yaptığı yerler metin üzerinde işaretlenerek öğrencinin nasıl okuduğuna ilişkin alan notları alınmıştır. Bununla birlikte metinle ilgili anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye basit ve derinlemesine anlam soruları sorulmuş; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için tam ve etkili cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde, basit anlamaya dayalı sorular için yine tam ve etkili cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Ekwall/ Shanker Okuma Envanterine göre okuma düzeylerini, serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç başlık altında değerlendirmek mümkündür. Araştırma kapsamında serbest okuma düzeyinde performans gösteren okuyucular iyi, endişe düzeyinde performans gösterenler ise zayıf okuyucu olarak değerlendirilmiştir.

Metinler. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan metinler Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilmiş dördüncü sınıf kitaplarında yer alan metinlerden seçilmiştir. Seçilen metinler okuma düzeyini belirleme ve üstbilişsel okuma becerilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Okuma düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan metin 267 kelime uzunluğundadır. Üstbilişsel becerileri incelemek amacıyla kullanılan metin ise 268 kelime uzunluğundadır. Her iki metin bilgilendirici metin özelliğinde olmakla birlikte katılımcılar metinleri ilk kez uygulama sırasında görmüşlerdir. Ayrıca metinler 1,5 satır aralığında ve 14 punto büyüklüğünde yazılmıştır.

Kontrol Listesi. Üstbilişi ölçmek için kullanılan araçları ileriye dönük ve geriye dönük, eşzamanlı ve eşzamansız olmak üzere sınıflandırmak mümkündür (Desoete, Roeyers ve De Clercq, 2003). İleriye dönük ölçümler, kişinin üstbilişsel performansları hakkındaki görüşlerini ve/veya tahminlerini belirleme amacını gütmektedir. Geriye dönük ölçümler ise, belirli bir göreve özgü olarak ve o görev tamamlandıktan sonra bireyin üstbilişsel performansları hakkındaki değerlendirmesi amacını gütmektedir. İleriye ve geriye dönük performansı değerlendirmeye yönelik araçlar eşzamanlı ve eşzamansız ölçümler yapmak üzere kullanılabilir (Karakelle ve Saraç, 2010). Eşzamanlı ölçümler birey bir görevle meşgulken yapılır. Eşzamanlı ölçümler kapsa-

mında, sesli düşünme protokolleri uygulanabilir ve sistematik gözlemler yapılabilir. Eşzamanlı araçlar ise genel ve özel bir görevde üstbilişi değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Karakelle ve Saraç, 2012). Örneğin anketler, kendini rapor etmeye dayalı uygulamalar üstbilişsel becerileri değerlendirmek için kullanılmaktadırlar. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini incelemek amacıyla gözlemler sırasında kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi, Fuentes'in (1998) çalışmasında yer alan iyi ve zayıf okuyucuların gösterdikleri üstbilişsel okuma becerileri temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bununla birlikte üstbilişsel becerilerin her zaman gösterilebilir olmaması (Oxford, 1990) nedeniyle öğrenciler metin okurken kullanması gereken üstbilişsel becerilerin %80'ini gösteriyorsa üstbilişsel becerileri kullandıkları kabul edilmiştir. Kontrol listesinin kullanılmasının nedeni; üstbilişsel okuma becerileri basamaklarına göre bireyin performansının değerlendirilmesini kolaylaştırmasıdır. Kontrol listesinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ön uygulama öncesinde kontrol listesinde uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Kontrol listesi on üç maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinin işlevini belirlemek amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama; Aksaray ilinde öğrenim gören iki dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan sonra elde edilen veriler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve kontrol listesine son şekli verilmiştir. Geliştirilen kontrol listesi aşağıda sunulmuştur.

Kontrol Listesi

	Gözlenen Becerilere İlişkin Notlar
Okuma Öncesinde	<p>Ön bilgilerini etkinleştirir</p> <p>Okuma amacını belirler ve neden okuması gerektiğini anlar</p> <p>Uygun strateji seçer</p>
Okuma Sırasında	<p>Beklenti oluşturur ve tahmin eder</p> <p>Okuduğunu anlama sırasında güçlükler yaşarsa iyileştirme stratejileri kullanır</p> <p>Yeni terimleri öğrenirken içerik analizi kullanır (Bağlamdan faydalanır)</p> <p>Anlama yardımcı olmak için metin yapısını kullanır</p> <p>Yeni bilgileri organize eder ve eski bilgilerle bütünleştirir</p> <p>Anlama gerçekleştiğinde bilir</p> <p>Okuduğuna tepki verir</p>
Okuma Sonrasında	<p>Okuma sonrasında başarılı hisseder</p> <p>Ana fikirleri özetler</p> <p>Metin dışı kaynaklardan farklı bilgiler edinir.</p>

Alan Notları. Alan notları, nitel araştırmalarda araştırma süresince araştırmacının gördüklerini, duyduklarını, gözlemlerini ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2003). Bu araştırmada araştırmacılar, öğrencilere, uygulamaya ilişkin gözlem ve deneyimlerini hatırlatıcı kısa bilgiler şeklinde alan notu olarak kaydetmiştir. Söz konusu kısa notlar uygulama ortamında yaşananları betimlemek için detaylandırılarak alan notları olarak yeni bir dosyaya

aktarılmıştır. Alan notları tekrarlı okumalarla sınıflandırılmış ve sistematik veriler haline dönüştürülmüştür. Alan notları, araştırmaya ilişkin zengin bir veri ortamı oluşturmasının yanı sıra araştırmacıların uygulama sürecini gözden geçirmesine olanak sağlamıştır.

Uygulama Süreci ve Ortamı

Bütün gözlemler okul saatleri dışında öğrencilerle belirlenen saatlerde, sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini belirlemek amacıyla kontrol listesinde yer alan becerileri incelemek üzere katılımcılara sesli düşünme protokolü uygulanmış ve kendini rapor etmeye dayalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciler uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan metinler dışında dördüncü sınıf metni kullanılarak öğrencilerle örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilere ‘Metni okumaya başlamadan önce neler yaparsın?’, ‘Metinde anlamını bilmediğin kelime var mı? Anlamını tahmin edebilir misin?’, ‘Metni okumayı bitirdin, sence nasıl okudun?’ gibi sorular sorulmuştur. Ve öğrenciler metni okuma esnasında gözlemlenerek kontrol listesinde yer alan becerileri gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Uygulama ortamı öğrenciyle birebir çalışılacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulama için gerekli araçlar (metinler, kontrol listesi, kayıt cihazı, kronometre) ortamda hazır bulundurulmuştur. Öğrenciye video kayıt cihazı tanıtılmış, kendi görüntüsünün kaydedileceği söylenmiş ve nasıl kayıt edileceği gösterilerek izletilmiştir. Öğrencilerin uygulama sırasında rahat olmaları sağlanmıştır. Her bir uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve video kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde alan notları düzenlenmiş, kontrol listesinde yer alan bilgiler ve gözlem kayıtları ile elde edilen veriler incelenerek, kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler temalar kapsamında hazırlanan kontrol listesinde kullanılan ifadeler ve bu doğrultuda sorulan sorular dikkate alınarak düzenlenmiştir. Analiz süreci aşamasında izlenen adımlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden yararlanılarak ve kontrol listesi temel alınarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

- Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir.
- Düzenlenen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Tanımlanan bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi açıklanmıştır.

Betimsel analizde yapılan işler, iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel becerilerin neler olduğunu tanımlamaktır. Araştırmanın kavramsal yapısı ve analizine temel oluşturacak temalar önceden belirlenmiştir. Temalar okuma öncesinde, sırasında ve okuma sonrasında gösterilen üstbilişsel beceriler olarak tanımlanmıştır. Analiz işleminin nasıl yapıldığını açıklamak için Elif adlı öğrenciyle okuma öncesinde gerçekleştirilen uygulama örnek olarak verilebilir. ‘Metni okumaya başlamadan önce neler yaparsın?’ sorusu yöneltilen Elif metin okuma öncesinde, ses

tonunu ve oturma pozisyonunu ayarlaması, metinle ilgili görseli incelemesi ve başlık hakkında tahmin yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Okumaya başlamadan önce bu becerileri gösterip göstermediği kontrol listesine ve gözlem kayıtlarına bakılarak belirlenmiştir. Elde edilen bütün veriler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gösterilen üstbilişsel beceriler temalarına göre sınıflandırılmıştır. Bulgular, doğrudan gözlemlenen beceriler ve alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Güvenirlilik

Uygulama ve analiz güvenirliliği için bütün sesli okumalar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Tüm gözlemler ve alan notları bağımsız iki uzman tarafından tekrar incelenmiş ve gözlemciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen temalar bakımından araştırmacılar tarafından birbirinden ayrı olarak incelenerek kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte; Morse ve diğerleri (2002), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği “doğrulama stratejileri”nin kullanımının sağlanması olarak açıklamışlardır. Bu nedenle kontrol listesinden elde edilen verilerle birlikte alan notlarına başvurulmuştur. Son olarak araştırma raporu bağımsız uzmanlar tarafından teyit amaçlı incelenerek, veriler ile bulgu ve yorumların uyumu ortaya konmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Katılımcılara ait okuma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Öğrenciler	Okuma Profilleri	Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler
Ahmet	Heceleyerek okumaktadır. Kelime tanıma ve ayırt etmede güçlük yaşamaktadır. Yaptığı okuma hatalarının farkındadır. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verememiştir.	Zayıf Okuyucu
Can	Kelime tanımada güçlük yaşamaktadır. Yavaş ve fısıldayarak okumaktadır. Kelime tanıma ve metni seslendirme işine çok zaman ayırdığı için metindeki anlamı kaybetmektedir. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verememiştir.	Zayıf Okuyucu
Duru	Yavaş okumaktadır. Kelime tanıma ve ayırt etmede güçlükler yaşamaktadır. Kelime tanıma ve metni seslendirme işine çok zaman ayırdığı için metindeki anlamı kaybetmektedir. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar verememiştir.	Zayıf Okuyucu
Ali	Yavaş okumaktadır. Kelime tanımada güçlükler yaşamaktadır. Kelimeyi ayırt etmek için çabaladıktan sonra seslendirmektedir. Bu nedenle metni seslendirme işi için çok vakit harcamaktadır. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıt verememiştir.	Zayıf Okuyucu

Öğrenciler	Okuma Profilleri	Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler
Berat	Akıcı okumaktadır. Uygun hızda okumaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksektir.	İyi Okuyucu
Elif	Akıcı okumaktadır. Hatasız okumaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksektir.	İyi Okuyucu
Nehir	Uygun hızda okumaktadır. Akıcı okumaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksektir.	İyi Okuyucu
Ece	Uygun hızda ve anlayarak okumaktadır. Akıcı okuma becerisine sahiptir. Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar vermiştir.	İyi Okuyucu

Öğrencilerin okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Gösterdikleri Okuma Becerilerine İlişkin Bilgiler

Öğr.	Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler	Okuma Sırasında Gözlenen Beceriler
Ahmet	Zayıf Okuyucu	Öğrenci, okumadan önce yapması gerekenleri sakın olmak, hızlı okumak şeklinde belirtmiştir. Metne ait görseli metnin konusunu tahmin etmek için kullansa da tahmini yanlıştır. Metin bağlamından anlamını bilmediği kelimelerin anlamını çıkaramamıştır. Anlamı takip edememiştir ve bunun farkındadır. Metnin görselini kullanarak oluşturduğu tahminin yanlışlığı bütün metin boyunca anlamayı olumsuz etkilemiştir. Ana fikri bilmediğini ifade etmiştir. Başarısına ilişkin fikri, <i>'kendimi az başarılı hissediyorum'</i> şeklindedir.
Can	Zayıf Okuyucu	Metinle ilgili görselden yararlanarak metnin konusuyla ilgili tahminlerde bulunmuştur. Okuduğu metnin konusunu önceki yıllarda işlediklerini söylemiştir. Metnin konusuna ilişkin tahmini yanlıştır fakat okuma sonunda yanlış tahminde bulunduğunu fark etmemiştir.
Duru	Zayıf Okuyucu	Metne ilişkin neler bildiği sorusunu yanıtlamaya çalışarak metnin ilgili ön bilgilerini yoklamıştır. Metne ait görselden yararlanarak, metnin konusunu tahmin etmeye çalışmıştır. Okuma öncesinde metinde neler anlatıldığına ilişkin tahminde bulunmuş ve tahminin doğruluğunu okuma sonrasında kontrol etmiştir. Anlamı takip ettiğini söylemek mümkündür. Okuma sonrasında ulaştığı fikirlerle yazarın metinde vermek istediği fikirleri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yapabilmesi, okuduğuna tepki vermiştir şeklinde yorumlanabilir. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamını bağlamdan yararlanarak çıkarmıştır. Ana fikri öznetlemiştir. Uygun hızda okuyamadığı için akıcı okumadığının farkındadır. Nasıl okuduğuna ilişkin düşüncesini <i>'güzel okuyamadığım için kendimi okurken başarılı hissetmiyorum'</i> şeklinde belirtmiştir.
Berk	Zayıf Okuyucu	Metinle ilgili beklenti oluşturamamıştır. Metin okuma öncesinde yapması gerekenlere ilişkin bir bilgisi olmadığını belirtmiştir. Okuma için uygun strateji belirleyememiştir. Metnin anlamı takip edememiştir. Kelimeleri yanlış seslendirmektedir. Ancak kelime tanımadığının farkında değildir. Nasıl okuduğuna ilişkin düşüncesini <i>'iyi okudum'</i> şeklinde belirtmiştir. Metinde neler anlatılıyor, bu metnin ana fikri nedir? gibi sorulara cevap veremediği hâlde metni anladığını düşünmektedir.

Öğr.	Okuma Düzeylerine İlişkin Bilgiler	Okuma Sırasında Gözlenen Beceriler
Oğuz	İyi Okuyucu	Metni okumaya başladıktan sonra daha iyi okumak için çalışması gerektiğini söylese de neler yapması gerektiğine ilişkin herhangi bir ifade kullanmamıştır. Metni okumadan önce araştırma yapması gerektiğini söylemiştir. Metne ait görselden yararlanarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışmıştır. Ses tonlamasına dikkat ederek okuyacağını söylemiştir. Metinle ilgili beklenti oluşturamamıştır. Metnin konusunu doğru tahmin etmesine rağmen, okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verememiştir. Metnin bağlamından bilmediği kelimelerin bazılarının anlamını çıkarmış, bazılarını ise çıkaramamıştır. Anlamı takip edemediğini söylemek mümkündür. Metnin ana fikrini özetlese de yaptığı için özetleme olduğunun farkında değildir. Başarılı okuduğunu düşünmektedir. Metnin konusuyla ilgili ayrıntılı bilgi edinmek için başka kaynaklardan araştırma yapması gerektiğini ifade etmiştir.
Elif	İyi Okuyucu	Metni okumadan önce hazırlık yapması gerektiğinin farkındadır. Metne göre okuma için bir hız belirlemesi gerektiğinin farkındadır. Metne göz attıktan sonra bilmediği kelimeler varsa anlamı araştırması gerektiğini belirtmiştir. Metnin başlığından ve görselinden yararlanarak ön bilgilerini harekete geçirmiştir. Öncelikle görselden yararlanarak metnin konusu ile ilgili bir tahminde bulunmuştur. Metnin giriş paragrafını okuduktan sonra görseli yanlış yorumladığının farkına varmış ve metne ilişkin yaptığı tahminini düzeltmiştir. Metne yönelik anlamayı takip ettiğini söylemek mümkündür. Metinle ilgili beklentiler oluşturmuş ve okuma sırasında tahminlerinin doğruluğunu test etmiştir. Ana fikri doğru özetlemiştir. Akıcı okuduğunun farkındadır. Okuma sonrasında kendini başarılı hissettiğini belirtmiştir.
Nehir	İyi Okuyucu	Okumaya başlamadan önce hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Okuma duruşuna geçmesi gerektiğini, metne ait görsele ve metne göz atacağını söylemiştir. Metnin başlığını ve görselini incelemiştir. Ön bilgilerini harekete geçirerek metinde neler anlatıldığına dair tahminde bulunmuştur. Metnin konusunun ne olduğunu doğru tahmin etmiştir. Metinle ilgili beklenti oluşturmuştur. Anlamı takip etmektedir. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamını metin bağlamından çıkarmıştır. Ana fikri doğru özetlemiştir. Akıcı okuduğunun farkındadır ve başarılı hissetmektedir.
Ece	İyi Okuyucu	Metnin başlığını okuması, metnin kısalığına uzunluğuna bakması gerektiğini, metnin puntosunun kendi için uygunluğunu kontrol etmesi gerektiğini söylemiştir. Daha sonra metnin kendi için uygunluğunu değerlendirmiştir. Metni okurken amaç belirlemiştir. Metinde neler anlatıldığına dair tahminde bulunmuştur. Görseli yorumlamamıştır. Metne ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmiştir. Anlamı izlemiştir. Metnin ana fikrini özetlemiştir. Akıcı okuduğunun farkındadır ve kendini başarılı hissetmektedir.

Okuma Öncesi Üstbilişsel Beceriler

Öğrencilerin çoğu okuma öncesinde; ses tonunu ve oturma pozisyonunu ayarlamıştır. Metinle ilgili tahminde bulunmak için metne ait görseli incelemişlerdir. Elif, Ece ve Nehir hariç tüm öğrenciler metne göz atmamışlardır. Ece ise metnin konusunu ne ile ilgili olduğunu tahmin edebilmesi için başlığa bakması gerektiğini ifade etse de sadece görseli kullanmıştır. Bunun dışında metnin uzunluğunu ve puntolarını kendine uygunluğunu değerlendirmiştir. Öğrencilerin çoğu okuma amacını belirleyememişlerdir. Elif ise okuma amacını belirlemiş, metnin başlığını ve görselini birlikte değerlendirmiştir. Uygulama sonrasında okuma öncesinde gösterilen üstbilişsel beceriler incelendiğinde zayıf okuyucuların metne ilişkin ön bilgilerini okuma ortamına aktaramadıklarını söylemek mümkündür. Okuma öncesinde okuma amacının belirlenmemesi ve bu metni neden okuduklarına ilişkin fikir yürütmediklerini söy-

lemek mümkündür. Okuma amacı belirlemedikleri, okudukları metin türüne ilişkin bir düşünce geliştirmediklerinden dolayı metni okumaya yönelik uygun bir strateji belirleyemedikleri okuma öncesinde elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma işine yönelik bir ön hazırlık yapmadan, yapacakları işle ilgili bir yol izlemeden sadece okuduklarını söylemek mümkündür.

Okuma Sırasında Üstbilişsel Beceriler

Ahmet metne ait görseli okuma öncesinde yanlış değerlendirdiği için metnin konusunu yanlış tahmin etmiştir. Görselle ilgili yaptığı yanlış tahmin bütün metin boyunca devam etmiştir. Duru ve Elif de Ahmet gibi metnin konusunu yanlış tahmin etmelerine rağmen ilk paragrafın sonunda tahminlerinin yanlış olduğunun farkına varıp kendilerini düzeltmişlerdir. Metin bağlamından bilinmeyen kelimelerin anlamını sadece Elif ve Nehir tahmin ederken, Oğuz bazı kelimelerin anlamını tahmin edebilirken bazı kelimelerin anlamını tahmin edememiştir. Anlama izleme işini, Elif, Nehir, Duru, Ece gerçekleştirmiştir. Oğuz'un akıcı okumasına rağmen anlamayı izlememesi, Duru'nun ise akıcı okuyamamasına rağmen anlamayı izlemesi başka bir bulgudur. Uygulama sonrasında okuma sırasında gösterilen üstbilişsel beceriler incelendiğinde, öğrencilerin metinle ilgili bir beklenti oluşturmadıkları, metnin konusuna ya da yazarın vermek istediği fikre yönelik bir tahmin oluşturamadıkları görülmüştür. Zayıf okuyucuların metin okuma sırasında metni seslendirmeye yönelik ya da okuduğunu anlamaya yönelik güçlükler yaşadıklarında iyileştirme stratejilerinden yararlanmadıkları söylenebilir. Uygulama sırasında öğrencilerin not alma, anlamını bilmedikleri kelimeleri belirleme gibi stratejilerden yararlanmadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamını öğrenmek için metnin bağlamından yararlanmadıkları diğer bir bulgudur. Bununla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırması açısından metin yapısından yararlanmadıkları görülmüştür. Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarında yer alan yardımcı fikirleri belirlemedikleri, yardımcı fikirleri kullanarak anlama ulaşımadıkları bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin genellikle anlamı izlemediklerini, okuduğu metni anlıyor muyum gibi bir düşünceye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Okuma Sonrası Üstbilişsel Beceriler

Oğuz, Duru ve Ahmet hariç bütün öğrenciler okuma sonrasında kendilerini başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Oğuz ve Duru ise akıcı okuyamadığını ifade etmiştir. Oysaki Oğuz metni seslendirirken uygun hızda, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumuştur fakat okuduğunu anlamada bazı sıkıntılar yaşamıştır. Uygulama sonucunda okuma sonrasında gösterilen üstbilişsel beceriler incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin düşüncelerinin gerçek performanslarını yansıtmadığını söylemek mümkündür. Zayıf okuyucuların metnin ana fikrini belirleyemedikleri, iyi okuyucuların ise ana fikri özetledikleri görülmüştür.

4. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini incelemektir. Araştırma sonucunda, katılımcıların farklı üstbilişsel okuma becerileri gösterdiği görülmüştür. Zayıf okuyucu özelliği gösteren

katılımcıların önemli bilgilerle önemsiz bilgileri ayırt edemediği, okudukları sırada anlama süreçlerini kontrol edemedikleri, bu nedenle okuma işinin yanı sıra okuduğunu anlamada da güçlükler yaşadıkları görülmüştür. İyi okuyucular okuma öncesinde okuma amacını belirler, neden okuması gerektiğini anlar ve uygun strateji seçerler. Okuma sırasında, beklenti oluşturur ve tahmin eder, güçlükler yaşadığında iyileştirme stratejileri kullanır, bağlamdan yararlanarak yeni kelimelerin anlamını öğrenir, anlamayı izler, yeni ve eski bilgileri organize eder, okuduğuna tepki verir. Okuma sonrasında ise başarılı hisseder, ana fikri özetler ve metin dışı kaynaklardan farklı bilgiler edinir. Araştırma bulguları incelendiğinde; Ahmet, Berk, Oğuz, Duru ve Can'ın okuma öncesinde okuma amacını belirlemediği ve metni neden okumaları gerektiğine dair herhangi bir bildirimde bulunmadıkları görülmüştür. Ece, Elif ve Nehir'in ise okuma öncesinde amaç belirlediğini, metni neden okuyacağını farkında olduğunu ve metnin kendilerine uygunluğunu değerlendirerek uygun strateji belirlediklerini söylemek mümkündür. Ahmet, Duru, Berk, Oğuz ve Can'ın okuma sırasında metne ilişkin beklenti oluşturamadıkları, anlamı izleyemedikleri, bilmedikleri kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarmakta zorlandıkları; Ece, Elif ve Nehir'in ise metne ilişkin beklenti oluşturmakla birlikte tahminlerinin doğruluğunu kontrol ettikleri, anlamayı izledikleri ve bilmedikleri kelimelerin anlamını bağlamdan çıkardıkları görülmüştür. Ahmet, Duru, Berk ve Can'ın okuma sonrasında ana fikri özetleyemedikleri, Ece, Elif, Oğuz ve Nehir'in ise ana fikri özetledikleri, metin dışı kaynaklara yönelme ihtiyacı duydukları görülmüştür. Bununla birlikte, Oğuz, Duru ve Ahmet hariç bütün öğrenciler okuma performanslarını değerlendirerek okuma sonrasında kendilerini başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde iyi okuyucuların okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilişsel okuma becerileri gösterdiği, zayıf okuyucuların ise üstbilişsel okuma becerileri gösteremediği sonucuna varılmıştır.

9-10 yaşındaki çocuklar üstbilişsel stratejilerini kontrol edebilir, uygun olanları okuma sırasında kullanabilirler (Juliebö, Malicky ve Norman, 1998; Senemoğlu, 2001). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları düşünüldüğünde, küçük yaşlarda çocukların okumaya ilişkin birçok üstbilişsel beceri kullandığını ancak bunların farkında olmadığını söylemek mümkündür. Bu bulgu okuma sırasında çocukların yetişkinlere göre daha çok strateji kullanmalarına rağmen farkındalıklarının daha az olduğu bulgusunu destekler niteliktedir (Swanson, 1988). Dermitzakia, Andreoua ve Paraskevaa'ya (2008) göre iyi ve zayıf okuyucular arasındaki en önemli ayrım önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edememenin yanı sıra çıkarım ve analiz etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır. Okuma düzeyi zayıf olan öğrencilerin okuma performansları incelendiğinde kelime tanıma için çok zaman harcadıkları bu nedenle anlamı yapılandırmak için strateji geliştiremedikleri görülmüştür. Bu bulgu, zayıf okuyucuların anlamı yapılandırmak yerine kelime tanıma stratejileri üzerine yoğunlaşmakta olduğu sonucunu destekler niteliktedir (Stanovich, 1986).

Okuma uygulama süreçleri, okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üçe ayrılır. Süreç boyunca öğrenci metindeki anlamı zihninde canlandırırken metinle ve okuduğu ortamla etkileşim halindedir. Öğrenci en basit şekliyle okuma öncesinde planlama yapar, okuma sırasında planladıklarını uygular, okumasını yönetir, okuma sonrası ise okuduklarını değerlendirir (Güneş, 2012). Diğer bir deyişle amacına ulaşmak için

bilişsel etkinliklerini planlar, izler ve uygulama sonuçlarını değerlendirir (Karakelle ve Saraç, 2007). Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları üstbilişsel beceriler farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın incelenmesi, belirli bir öğretim uygulaması sırasında neden bazı öğrencilerin hiç zorlanmadan başarılı olduklarını, bazılarının ise zorlandıklarını ve başarısız olduklarını anlamada eğitimcilere yol gösterecek en önemli kaynaklardan biridir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Üstbilişsel bilgi, bilişin ve çeşitli bilişsel görevlerin yapısına ilişkin bilgi ile bu görevlerin üstesinden gelmeyi sağlayan stratejilerin bilgisini içerir (Karakelle ve Saraç, 2007, s. 88). Araştırma bulguları incelendiğinde, iyi okuyucuların duruma bağlı bilgiye sahip olduğu ancak zayıf okuyucuların bildirimsel ve yordam bilgisine sahip olsalar da bu bilgileri çoğunlukla kullanmadıklarını söylemek mümkündür. Durum bilgisinin, öğrencilerin metni nasıl okuyacaklarına karar vermesi ve söz konusu yöntemin okuma görevi için uygun olduğuna inanmaları gerekir. Bu bilginin üstbilişsel okuma becerilerini kullanarak okuduğunu anlamada işlevsel bir değeri vardır (Schunk, 2009). Bununla birlikte üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği ise, üstbilişsel beceriler olarak adlandırılır (Desoete, 2008; Desoete ve Ozsoy, 2009; Ozsoy, 2008; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel kontrolün gelişimi ve stratejilerin kullanılmasında deneyimler öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olması bakımından önemlidir (Özsoy, 2008). Öğrencinin bir metni okurken üstbilişsel becerilerini okuma ortamına aktarması metinle etkileşimini artıracığı için okuduğunu anlama başarısını artıracaktır. Söz konusu etkileşim planlamayı ve izlemeyi beraberinde getireceği için üstbilişsel becerilerin kendiliğinden kullanılmasını destekleyecektir. Deneyimler, üstbilişsel kontrolün gelişimine ve üstbiliş stratejilerinin kullanımına katkı sağlar (Brown, 1987). Üstbiliş stratejileri, bireyin bilişsel etkinlikleri kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilişsel kazanımlarını kontrol etmeyi de beraberinde getirir. Okuma hayat boyu süren bir beceridir (Akyol, 2006). Bireyin ‘Metinde anlatılmak istenen nedir?’, ‘Metinle ilgili tahminlerim doğru mu?’ gibi sorulara doğru yanıtlar vermesiyle birlikte kendi okumasını değerlendirmesi ve bu değerlendirme işinin kendiliğinden gerçekleşmesi beklenir. Bu otomatikleşme sürecinde diğer bir deyişle bireyin gerçek okuryazar olarak yetişmesinde, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma işi için oluşturdukları öğretim çerçevesinin öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencinin okuma ortamına getirdiği kişisel bağlam anlamının gerçekleşmesini doğrudan etkilemektedir. Söz konusu kişisel bağlam ve bu bağlamda öğrencinin oluşturduğu öğretim çerçevesinde bilgiyi yapılandırma temel noktadır (Holton ve Clarke, 2006). Bu temel noktadan hareketle, okuyucunun üstbilişsel becerilerini okuma ortamına aktarması okuduğunu anlama performansını arttırdığı gibi kendi performansı hakkındaki izleniminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Allen ve Hancock, 2008). Bununla birlikte, güçlü yanlarının ve bireysel güçlüklerinin farkında olan okuyucuların kendi bilişsel kaynaklarını okuma ortamına uygulamalarını, kendi öğretim çerçevelerini oluşturarak üstbilişsel becerilerini kullanmada zamanla bağımsızlaşmalarıyla birlikte farklı durumlara genelleyebildiklerini görmek mümkündür. Üstbilişsel okuma becerilerine sahip, sahip olduğu becerileri ne zaman nerde ve nasıl okuma ortamına aktaracağını bilen bireyler yüksek okuma ve okuduğunu anlama performansı göstermelerinin yanı sıra yüksek öz yeterlilik algısı da sergileyebileceğini söylemek mümkündür.

5. Kaynakça

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers a main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31–46.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Allen K., D. & Hancock, T., E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47 (2), 124-139, DOI: 10.1080/19388070801938320.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (4th. Ed.) New York: Pearson Education Group, (pp. 110-120).
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation, and other even more mysterious mechanisms, In Weinert, F.E. Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bråten, I., Amundsen, A., & Samuelstuen, S. M. (2010). Poor Readers- Good Learns: A Study of Dyslexic Readers Learning with and without Text. *Reading ve Writing*, 26, 166-187.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cook, D. M. (1989). *Meta-cognitive behaviours of good and poor readers. Strategic learning in the content areas*. Madison, WI; Wisconsin Department of Public Instruction.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39–47.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2)- 21-27.
- Çakıroğlu, A. & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama Başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13
- Cohen, L., Manion, L., & Marison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). Newyork: Routhledge.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, DOI: 10.1007/s11409-008-9026-0.
- Desoete, A. & Ozsoy, G. (2009). Metacognition, more than the lognes monster?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1–6.
- Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2003). Can off-line metacognition enhance Mathematical problem solving? *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 188- 200.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies*. (Second Edition). The Guilford Press: Newyork.
- Forrest, P. D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*, New York: Springer-Verlag.
- Fuentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics, the clearing house: A *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, (2), 81-88 <http://dx.doi.org/10.1080/00098659809599602>

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading comprehension: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199–205.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *TÜBAR*, 13, 38-48. <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/4firdevs%20gunes.pdf> adresinden 29.05.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Güneş, F. (2012). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller. Ankara: Pegem A.
- Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not All metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 73-79.
- Holton, D. & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 37, (2), 127-143. <http://dx.doi.org/10.1080/00207390500285818>
- Houtveen, T., & van de Grift, W. (2007). Reading instruction for struggling learners. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 12(4), 405-424.
- Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Juliebö, M., Malicky, G. V., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21, 24-35.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2008). The language basis of reading: implications of classification and treatment of children with reading disabilities. In Bulter, K.ve Silliman, E. (Eds.) *Speaking, Reading, and Writing in Children with Language and Learning Disabilities: New Paradigms in Research and Practice*.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/20/87-103.pdf> adresinden 27.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üst biliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yayınları*, 13(26), 45-60. <http://oubs.iu.edu.tr/doc/2508.pdf> adresinden 25.11.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2012). On-line and off-line assessment of metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2012, 4(2), 301-315. http://www.iejee.com/4_2_2012/IEJEE_4_2_Sarac_Karakelle_301_315.pdf adresinden 27.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. İçinde eğitimde bireysel farklılıklar. (Editör: Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D.). Ankara: Nobel.
- Maki, R. H., & McGuire, M. J. (2002). Metacognition for text: findings and implications for instruction. In T. Perfect & B. Schwarz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 39–67). New York: Cambridge University Press.
- McGeown, S., P., Norgate, R., ve Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54,(3), 309-322. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L., & Cameron, R. (1985). Metacognitive assessment, In S. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children*, (s.3-30), Toronto: Academic Press.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook-qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Mokhtari, K. & Reichard, A., C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morse, J. M., M. Barrett, M. Mayan, K. Olson, & J. Spiers. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2), 13–22.
- NCREL (1995). *Strategic teaching and reading project guidebook*. NCREL (North Central Regional Educational Laboratory).
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In J. Oakhill and K. Cain, *Children's comprehension problems in oral and written language*. (pp. 1-40). New York: Guilford Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle ve Heinle.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (2), 67-82). http://www.iejee.com/1_2_2009/ozsoy_ataman.pdf adresinden 03.12.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Özsoy, G. & Kuruyer H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 229-238.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083–2093.
- Paris, S. G. & Myers, M. (1981) Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Randi, J., Grigorenko, R., & Sternberg, J., R. (2008). Revisiting definitions of reading comprehension: just what is reading comprehension anyway?. In *metacognition in literacy learning theory, assessment, instruction, and professional development*. (Edt.: Israel, S. E., Block, C. C., Bauseman, K., L. Kinnucan-Welsch, K.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H., (2009). *Learning theories: an educational perspective*. (5th. Ed.) (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2001). *Kuramdan uygulamaya gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351–371.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding toward an RveD program in reading comprehension*, Pittsburg: RAND.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 2, 360-406.
- Swanson, B., B. (1988). Strategic preferences of good and poor beginning readers. *Reading Horizons*, Summer, 255-262.

- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell, M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yıldırım, K. (2010). İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

The purpose of the current study is to investigate the metacognitive reading skills demonstrated by good and bad readers while reading. In the present study, case study method was employed to investigate the metacognitive reading skills of students. As the reading level of the participants is considered to be the unit of analysis, the study was conducted via nested multiple-case design. The study was conducted with 8 fourth grade students from the city of Aksaray. The reason for the selection of fourth graders as participants is that the children attending fourth grade are aged 9-10 and in this period, metacognitive strategies can be more clearly observed and suitable strategies are naturally available. In the present study, the data related to the students' metacognitive reading skills were collected through Ekwall/ Shanker Reading Inventory, check list and field notes. Each application lasted nearly 30 minutes and was video recorded. In the analysis of the data, descriptive analysis method was employed. For the analysis of the data, the field notes were organized and the information in the check list and data obtained through observation records were analyzed, encoded, summarized and interpreted. The data were organized by considering the statements designed in line with the themes in the check list and questions asked in line with these statements. The basic thing to be done within the descriptive analysis is to describe the metacognitive reading skills demonstrated by good and poor readers while reading. The conceptual structure of the research and themes to be basis of the analysis were determined in advance. The themes were described as metacognitive skills demonstrated before, during and after reading. It was observed that metacognitive reading skills demonstrated by good and poor readers before, during and after reading differentiated. It was found that the poor readers cannot differentiate important information from trivial information, they cannot control comprehension processes; hence, they experience difficulties in reading and comprehension. The good readers, on the other hand, monitor their own performance, they transfer their prior information into reading context and they generate predictions about the text and check their predictions. At the end of the study, it was observed that the participants demonstrated different metacognitive reading skills. Children aged 9-10 can control metacognitive strategies and can use the suitable ones while reading (Juliebö, Malicky & Norman, 1998; Senemoğlu, 2001). When the age of the participants is considered, it is possible to argue that young children can use many strategies but they are not conscious of them. The metacognitive skills used by the participants before, during and after reading differentiated depending on their reading level. Investigation of the source of this differentiation will be of great importance for educators to understand why while some students become successful without having any difficulty while performing a learning activity, some others experience great difficulties and fail (Kuzgun & Deryakulu, 2006). Individuals having metacognitive reading skills and know where and how to use these skills exhibit high reading and comprehension performance and they can demonstrate high self-efficacy perception.