

PAPER DETAILS

TITLE: 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilisel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okudugunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

AUTHORS: Kadri BAYRAM,Ahmet KANMAZ

PAGES: 309-326

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2219061>



8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki*

Kadri BAYRAM**

Ahmet KANMAZ***

Öz

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuma anlama başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır sorusunu yanıtlamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemine başvurulmuş ve yapılmıştır. Araştırma; 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Çukurova ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dayandığı evrenin sayısı 6454'tür; örneklemin sayısı ise 700'dür. Araştırmada okuma anlama başarıları testi ve üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin dağılım özelliği dikkate alınarak güvenilirlik analizleri, betimleyici analizler, Pearson korelasyon ve regresyon analizi, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ölçek genelinde üstbilişsel okuma stratejileri, genel okuma ve destekleyici okuma stratejileri orta düzeyde; sorun çözme stratejileri ise yüksek düzeyde kullanılmıştır. Katılımcıların okuma anlama başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu yüzden Türkçe derslerinde stratejiye dayalı okuma sürecine yer verilmesinin okuduğunu anlama başarısını arttıracakı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, okuduğunu anlama başarısı, üstbilişsel okuma stratejileri

Relationship between Eighth-Graders' Levels of Metacognitive Reading Strategies Use and their Reading Comprehension Success

Abstract

This study was conducted using the relational survey model, a quantitative research method, to answer the question of what kind of relationship there is between the level of using metacognitive reading strategies and reading comprehension achievements of eighth graders. The study was carried out with eighth-grade students attending public secondary schools in the Çukurova district of Adana in the 2021-2022 academic year. The total number of the entire eighth-grade population is 6454 and the sample size is 700. The data were collected through the reading comprehension achievement test and the metacognitive reading strategies scale. Reliability analysis, descriptive analysis, Pearson correlation, regression analysis, Kruskal Wallis-H, and Mann-Whitney-U tests were conducted based on the distribution of the data. The results showed that students employed metacognitive reading strategies, general reading strategies, and supportive reading strategies at a moderate level, and problem-solving strategies at a high level. The reading comprehension achievement level of the participants was moderate. A positive, moderate, and significant relationship was found between the students' use of the general reading, problem-solving and

* Bu çalışma "8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, PAÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD. instructorkadri@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7568-7781

*** Dr. Öğr. Üyesi, PAÜ Eğitim Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD, akanmaz45@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8468-2042

supportive reading strategies and their reading comprehension achievement. Based on the findings, it is believed that strategy-based reading activities in Turkish courses will contribute to the students' reading comprehension achievement.

Keywords: Metacognition, reading comprehension achievement, metacognitive reading strategies

Giriş

Okuma becerisi, okuyucunun, metin yapısını çözümlemesini, ön bilgilerini kullanmasını, geliştirmesini, metinlerle bütünleştirmesini, yazarın amacı ve metnin sosyokültürel arka planını da göz önünde bulundurmasını gerektiren bir beceridir. Singhal (1999), bir metni anlamak için okurların dil sistemini ve bilişsel stratejileri eşzamanlı ve bütünleşik bir biçimde kullandığını ve çeşitli döngülerle ilerlediğini belirtir. Bir metnin anlamı temsil etmek için yazar tarafından oluşturulması gibi, bir okurun da bir metni çözebilmesi amacıyla metnin özelliklerini kullanması gerekir. Diğer yandan, bir dilin anlambilimsel sistemi basitçe tanımlanabilir bir sözcük dizisi olmaktan çok karmaşık olan sosyal ve kişisel anlamı yansıtabilen bir sistemdir. Okur ve yazar tarafından paylaşılan bilginin kapsamı, metnin nasıl kurulduğunu ve okurun anlama düzeyinin ne kadar başarılı olduğunu önemli bir biçimde etkiler. Bu noktada okurların söz konusu sosyal, kişisel ve işlevsel anlamlara ulaşabilmesi için de uygun şemalarının uyarılması gerekmektedir (Singhal, 1999). Bu gereklilikler, okuma sürecinde üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılar ve okuma anlama sürecine, üst düzey bir zihinsel süreç kazandırmasına bağlı olarak bellek kavramını, bellek işlemleri ön plana çıkarır. Okuma sürecinde, bireylerin gerçekleştirdiği bu zihinsel işlemlerde, stratejik bir yaklaşım benimsenebilir. Bu yaklaşımlardan biri, zihinsel işlemleri kapsayan okuma stratejilerinden biri olan üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini ve biçimini planlamak, düzenlemek ve değerlendirmek için üstlendikleri davranışlardır (Oxford, 1990). Bu stratejiler amaç belirleme, odaklanma, örgütlendirme-ilışkilendirme, özdeğerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu stratejiler, planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla öğrenme sürecinin düzenlenmesini sağlar (Pookcharoen, 2009).

Metnin yeterince anlaşılmadığının ve öğrenilen bilgilerin yetersiz olduğunun fark edilerek tekrar okuma yöntemine başvurulması ve bilgilerin geliştirilmeye çalışılması bilişsel bir stratejidir. Öte yandan, okuma anlama eyleminin ve öğrenilen bilgilerin yeterli olduğunun fark edilmesi, sorgulama ve not alma gibi işlemlerin sürdürülerek bilgilerin bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi üstbilişsel strateji bağlamında değerlendirilebilecek işlemleri tanımlar. Bilişsel stratejiler, bilişsel anlamda bir ilerleme sağlar; üstbilişsel stratejiler ise bu bilişsel ilerlemeyi izler. Bu bağlamda, okuma alanındaki araştırmalar da üstbilişsel bilgi ve becerilerin işlevine odaklanır. Mokhtari ve Reichard (2002), okuduğunu anlama konusunda zayıf olan okurların, okumaya yönelik üstbilişsel bilgisinin oldukça sınırlı olduğunu bildirir. Bu yüzden bu okurların belleğini sorgulamadığını, anlama sürecini ve düzeyini izlemediğini, diğer bilişsel süreçlerdeki durumunu da fark etmeye yönelik bir çaba harcamadığını belirtir. Okurların okuduğunu anlama başarı düzeylerinin değerlendirilebilmesi ve desteklenebilmesi amacıyla okuma süreçlerinin incelenmesi ve yönlendirilmesi, dolayısıyla onlara bu konuda, geri bildirimlerin sağlanması gerekir. Harris, Alexander ve Graham'a (2008) göre, üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik olarak düzenlenen eğitim, özellikle üstbilişsel bilgiyi (bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgiyi) ve özdenetim becerilerini (hedef belirlemeyi, stratejik planlamayı, izlemeyi, özdenetlemeyi ve özdeğerlendirmeyi geliştirerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini destekleyebilir (akt. Lipari, 2014).

Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme sürecinin ve biçiminin düzenlenmesi amacıyla gelişmiş bir okuma yönteminin benimsenmesi ve uygulanması gerektiğini vurgular. Dahası düzenli, tutarlı ve doğrudan bir öğretim yoluyla bu okuma yönteminin geliştirilebileceğini belirtir. Bu bağlamda Lipari'ye (2014) göre, okurların üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma becerisine yönelik gelişimin süreçlerinin ve düzeylerinin değerlendirilebilmesi amacıyla üstbilişsel okuma stratejisi farkındalık ölçeğinin (MARSI) kullanılması yararlıdır. Aynı zamanda Mahdi'ye (2016) göre, üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamasına, izlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlar. Ayrıca öğretmenlerin, üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yaratacağı etki konusunda bir farkındalık geliştirmeleri gerekir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencileri

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

bu stratejileri nasıl kullanacakları konusunda eğitmelidirler. Bu eğitim, öğrencileri kendi öğrenme süreçleri için harekete geçirir. Üstbilişsel stratejiler; akademik etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için gereken sürece ve içeriğe karar verir, uygulamaları yönlendirir.

Üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik gerçekleştirilecek açık ve doğrudan bir eğitim, okumaya yönelik stratejileri gerektiği gibi uygulayan öğrencilerin yetiştirilmesinde, dolayısıyla, okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesinde anahtar olabilir. Öğrencilere açık bir biçimde, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına yönelik bir eğitimin verilmesi, aynı zamanda, bu stratejilerin nasıl uygulanacağını öğretmesi, onların okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesini sağlar (Pressley, 2006; akt. Lipari, 2014).

Bu araştırma kapsamında, Flavell'in (1979) belirttiği üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, görev, strateji, üstbilişsel izleme ya da özdeğerlendirme, son olarak özyönetim ya da özdüzenleme kavramları ile yakından ilişkili olan üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde durulmuştur. Okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrencilerin okuma süreçlerini planlamasına, izlemesine ve özdeğerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte üstbilişsel stratejiler; okuduğunu anlama etkinliklerinde gereken işlemlere ve içeriğe yönelik kararların alınmasını sağlamakta ve uygulamaları yönlendirebilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde önemli bir etkiye sahip olan arka plan bilgisinin etkin bir biçimde kullanılması, anlamın yakalanması ve yapılandırılması için oldukça etkilidir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejileri, okuma sürecinde, dikkatin sürdürülmesinde de etkili olduğu için (izleme, kendi kendine düzenleme) arka plan bilgisi etkin bir biçimde kullanılmakta, okuduğunu anlama süreci ve sonucu sorgulanarak yapılandırılmaktadır. Metinlerde tutarlılığı sağlamak için gereken bilgiler yeterli veya açık olmadığında, okurlar metnin zihinsel sunumunu ön bilgilerden, metin ipuçlarından yararlanarak çıkarımlarla destekler. Bu anlamda üstbilişsel okuma stratejiler okurları; ön bilgilerini, metin ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunmaya yönlendirerek belirsizliklerin çözülmesini, nedensel bağlantıların kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin, etkinliğin başında bilgilerini sorgulamalarına, etkinlik ilerledikçe bu bilgilerini netleştirmelerine ve geliştirmelerine, konuyu daha derin bir biçimde anlamalarına yardım etmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin daha iyi bir okur ve etkin bir düşünür olmalarına yardım etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirerek ve onları güdüleyerek katılımı ve etkileşimi kolaylaştırmakta, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını sağlamaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkililiği ile ilgili alanyazında birçok araştırma yer almaktadır. Bektaş Bedir (2018), üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin, okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisini ele aldığı çalışmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamının bütün süreçlerinde başarılı olabilmeleri, metnin zihinsel olarak tutarlı bir sunumunu yapılandırabilmeleri sağlayan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Çünkü okuma eylemini anlama olmadan tamamlanmış bir eylem olarak ifade etmek doğru değildir. Anlamlı okumanın sağlanması için stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu yüzden, bireylerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek anlamlı okuma sürecine katkı sağlayabilir. Mokhtari ve Reichard'a (2002) göre, anlama becerisini geliştirmek için, sorun çözme stratejilerinin kullanılmaması, okuma stratejileri farkındalığının gelişmediğinin ve okuduğunu anlama sürecinin de yetersiz denetlendiğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi, eğitim programlarının geliştirilme sürecine ve öğretimsel etkinliklere yönelik karar süreçlerine yön verebilir. Ayrıca dil öğrenme sürecinde ders programları, öğrencilerin farklı stratejiler kullanma konusundaki farkındalıklarını artırmak için belirli okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğretmeyi içerebilir (Dündar, 2016). Üstbilişsel anlamda okuma anlama becerileri, aynı zamanda. Mokhtari ve Reichard'ın (2002) modelinde (MARSI) olduğu gibi, sorun çözme ve destek arama bağlamında, okuma sürecinin izlenmesini, düzenlenmesini, yönlendirilmesini ve değerlendirilmesini (özdeğerlendirme) gerektirir. Dolayısıyla özdüzenlemeye dayalı bir okuma eğitimi, öğretimi programının geliştirilmesi, okuma anlama becerilerinin daha etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilir. Bu süreç, aynı zamanda

akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerinde de etkilidir. Ayrıca bu beceri, yaşam boyu öğrenme için önemli bir yeterlilik olarak görülür (Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Çerçevesi, EU Council, 2002; akt. Dignath ve diğ., 2008).

Tüm bu bulgular, okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde her kademede etkili olabilecek bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma üstbilişsel okuma stratejilerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ele alınmasının temel sebebi, sekizinci sınıfın ortaokul düzeyinin son aşaması olması ve bu sınıfta yer alan öğrencilerin önceki sınıflarda elde ettikleri kazanımlara da sahip olduğu varsayımdır. Araştırmanın temel amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişkiyi tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır?

1. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları hangi düzeydedir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyi nedir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; "Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline başvurularak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin birbirine yönelik olarak ortaya çıkan değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. Araştırmada yer alan değişkenlerin doğrusal olarak değişip değişmediği, değişiyorsa bu değişimin nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırma 2021–2022 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Adana'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılmasına zemin hazırlamak, bunun uygun bir biçimde sürdürülmesini sağlamak, konuyu bildirmek, uygun görüş almak amacıyla Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş, araştırmanın gerçekleştirileceği ilçe ve ortaokullar belirlenmiştir. Araştırma Adana'nın Çukurova ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci yarıyıl Çukurova ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6454 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 700 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan analizler bu çerçevede elde edilen toplam 700 veriye dayanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okuma anlama başarısının belirlenebilmesi amacıyla Akbalık (2019) tarafından geliştirilen okuma anlama testine başvurulmuştur. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeylerinin ölçülebilmesi için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği (MARSI) kullanılmıştır.

Okuma Anlama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için Akbalık (2019) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun kararıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olarak Türkçe ders kitaplarında okutulan altı metnin testte kullanılmasına karar verilmiştir. Bu süreçte, deneyimli Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi uzmanlarının, eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Teste alınan okuma araçları ise “Memleket İsterim”, “Geçmişle Gelecek”, “Merhamet”, “Okumak”, “Başarı Nedir?” ve “Kış” adlı metinlerdir. Seçim işleminin ardından, okuduğunu anlamaya yönelik MEB ortaokul sekizinci sınıf Türkçe dersi kazanımları çerçevesinde bir okuma anlama başarıları testi üretilmiştir. Test 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Akbalık (2019) tarafından, uzman görüşüne başvurularak ortaya konulmuştur. Ayrıca, maddeler yazılırken; bunların, okuma anlama kazanımlarına uygun olmasına ve bu kazanımları yansıtmaya, açık ve net bir biçimde sorulmasına, ön bilgilerin de kullanılabilmesine ve bilgi düzeyinden çok okuduğunu anlama ve yorumlama becerisine yönelik olmasına önem verilmiştir. Testin, okuduğunu anlama başarılarını değerlendirme sürecinde, sunacağı verilerin ve yapısının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda da çalışmalar yürütülmüştür. Ayırt edicilik değeri çerçevesinde %0,40-%0,79 düzeyinde doğru yanıtlanan maddeler doğrudan teste alınırken, bu değeri 0.80 ve üzerinde olan maddeler silinmiştir. 0.29-0.39 düzeyinde bulunan maddelerin ise soru kökünde düzenlemelerde bulunulmuştur. Sonuç olarak, testte bulunan maddelerin güçlük düzeyleri 0.33 ile 0.78 aralığında bir görünüm sergilemektedir. Okuma anlama testine yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda da bu araca yönelik KR-20 güvenilirlik değerinin .83 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaysa okuma anlama başarıları testinde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .810 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için okuma anlama başarıları testinde, güvenilirlik koşulunun sağlandığı görülmektedir.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği/MARSI

Mokhtari ve Reichard’a (2002) göre üstbilişsel anlamda okuma anlama stratejileri ölçeği; genel, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşur. Genel ya da bütünleşik okuma stratejileri; okurların, bir amaç doğrultusunda, okuma anlama eylemini başlatmaları ve sürdürmeleriyle ilgili işlemlerden oluşur. Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine karar vermek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin en düşük yük değerinin .25 olduğu bulunmuştur. Üç faktörden oluşan analiz sonucunda birinci faktörün öz-değeri 9.67, açıkladığı değişken %32,26; ikinci faktörün öz-değeri 1.74, açıkladığı değişken %5,8 ve üçüncü faktörün öz-değeri 1.36, açıkladığı değişken %4,54 bulunmuştur. Ölçeğin toplam öz-değeri ise 12.87, açıkladığı değişken 42.6’dır. Özgün ölçekte ise üç faktör toplam değişkenin %29,7’sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Öztürk (2012) tarafından pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile alt faktör puanları arasındaki korelasyon. .86 ile .96 arasında değişmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bir fark göstermiştir. Bununla birlikte, faktör puanları arasındaki korelasyon. .69 ile .82 arasında değişmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bir fark göstermiştir. Bu yüzden ölçeğin faktörleri arasında yüksek düzeyde bir uyumluluğa ulaşılmıştır. Bu araştırmada, genel okuma stratejileri boyutunda, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .783 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için genel okuma stratejileri boyutunun güvenilirlik koşulunu sağladığı görülmektedir. Sorun çözme stratejileri boyutunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .652 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70 düzeyine oldukça yakın bulunduğu için sorun çözme stratejileri boyutunun oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. Destekleyici okuma stratejileri boyutunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .700 değerinde bulunmuştur. Bu değer de 0.70 düzeyinde olduğu için destekleyici okuma stratejileri boyutunun güvenilirlik koşulunu sağladığı gözlemlenmiştir. Son olarak üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik olarak ölçek genelinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .878 değerinde bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2021–2022 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyıl Adana’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri

araştırmacılar tarafından bizzat okullara gidilerek elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin okuma anlama başarımlarının ölçülebilmesi amacıyla öncelikle, okuma anlama aracı uygulanmıştır. Sonraki süreçte, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenebilmesi için üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği, öğrencilere ulaştırıldıktan sonra, bu ölçekteki 30 maddenin yanıtlanması istenmiştir. Okuma anlama aracının yanıtlanması için en az 30 dakika, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin doldurulması için ise 15 dakika süre verilmiştir. Mokhtari ve Reichard'a (2002) göre üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği için belirlenen bir zaman aralığı bulunmamakla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve genel okuma becerilerine bağlı olarak ortalama yönetim süresi 10-12 dakikadır.

Verilerin Analizi

Okuma anlama aracının uygulanması sonucunda ölçme ve değerlendirme çalışmaları sürecinde, doğru yanıt için bir puan, yanlış yanıt için ise sıfır puan belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Diğer yandan, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin uygulanması sonucunda, değerlendirme sürecinde, ölçeğin genel sonuçlarına ve alt ölçeklerin görünümüne ulaşabilmek için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Verilerin çözümleme sürecinde SPSS-15 programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada, ilk olarak normal dağılım analizleriyle verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenerek veriler için en uygun olan analizler gerçekleştirilmiştir.

Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinden ve ölçekte yer alan genel okuma stratejileri, sorun çözme stratejileri ile destekleyici okuma stratejileri boyutlarından elde edilen veriler, ayrıca, okuma anlama başarımları testi yoluyla toplanan veriler, en az aralık ölçeğinde olduğu için tek yönlü varyans analizinin varsayımı karşılanmıştır. Diğer yandan, örneklem, evrenden rastgele bir biçimde seçildiği için ve veriler okuma anlama düzeyleri de dikkate alınarak birbirinden bağımsız bir biçimde analiz edildiği için tek yönlü varyans analizinin grupların birbirinden bağımsız olması varsayımı karşılanmıştır. Ancak, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her bir grupta normal dağılım özelliği göstermediği için, bunun yanında, bağımlı değişkene ilişkin varyanslar da gruplar arasında eşit olmadığı için tek yönlü varyans analizinin iki varsayımı karşılanamamıştır. Ayrıca, her bir gruptaki vaka sayısı da önemli ölçüde farklılaştığı için (düşük düzey. N=137; orta düzey. N=289 ve yüksek düzey. N=274) ANOVA testinin sonuçlarının normallik ihlaliinden ciddi bir biçimde etkileneceği anlaşılmıştır (Wilcox. 2005; akt. Cevahir, 2020).

Tablo 1.

Normallik Testleri: Genel Okuma. Sorun Çözme ve Destekleyici Okuma Stratejilerine Yönelik Ölçümler ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Ölçümlerin Okuma Anlama Düzeylerine Göre Dağılımı

Boyut/Ölçek	Okuma Anlama Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a İstatistik	Sd (df).	p
Genel Okuma Stratejileri	Düşük Düzey	.083	137	.022
	Orta Düzey	.066	289	.004
	Yüksek Düzey	.105	274	.000
Sorun Çözme Stratejileri	Düşük Düzey	.072	137	.078
	Orta Düzey	.063	289	.007
	Yüksek Düzey	.096	274	.000
Destekleyici Okuma Stratejileri	Düşük Düzey	.122	137	.000
	Orta Düzey	.076	289	.000
	Yüksek Düzey	.079	274	.000
Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)	Düşük Düzey	.179	137	.000
	Orta Düzey	.099	289	.000
	Yüksek Düzey	.122	274	.000

a. Lilliefors Önem Düzeltmesi

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 1’de açıklanan Kolmogorov-Smirnov testinin sonucunda, sorun çözme stratejileri boyutunda, düşük düzeydeki ölçümlerin normal bir dağılım özelliği gösterdiği anlaşılmaktadır ($z=.072$; $p>.05$). Bunun dışında, genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejilerine yönelik ölçümlerin okuma anlama düzeylerine göre normal bir dağılım göstermediği anlaşılmıştır (Genel okuma stratejileri: düşük düzey, $z=.083$, $p<.05$; orta düzey, $z=.066$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.105$, $p<.05$. Sorun çözme stratejileri: orta düzey, $z=.063$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.096$, $p<.05$, Destekleyici okuma stratejileri: düşük düzey, $z=.122$, $p<.05$; orta düzey, $z=.076$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.079$, $p<.05$). Aynı zamanda, üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik ölçümler de okuma anlama düzeylerine göre normal bir dağılım göstermemiştir (düşük düzey, $z=.179$, $p<.05$; orta düzey, $z=.099$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.122$, $p<.05$).

Bu noktadan hareketle araştırmada, parametrik testler olan frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizlerin ve güvenilirlik analizlerinin Pearson korelasyon testinin ve basit regresyon analizinin, Kruskal Wallis-H testinin ve Mann-Whitney-U analizinin uygulanması için koşullara bakılarak kararlar alınmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermesi durumunda üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA, normal dağılım göstermemesi halinde ise söz konusu farklılığın görülüp görülmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermemesi durumunda iki değişken arasındaki verilerin karşılaştırılması için post-hoc testi olarak Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılıma sahip olmaması durumunda Spearmanrho korelasyonu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek ve testlerin güvenilirliği de verilerin dağılım özelliğinden etkilenebileceği için normal dağılım analizlerine önem verilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin basit doğrusal regresyon analizinde açıkladığı etkinin büyüklüğü de bulgulara sunulmuştur. Regresyon analizinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin (ölçek genelinde), genel okuma stratejilerinin, sorun çözme stratejilerinin ve destekleyici okuma stratejilerinin okuma anlama başarımında açıkladığı varyans ve etki büyüklüğü rapor edilmiştir. Ayrıca, Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney-U analizinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin (ölçek genelinde) okuma anlama başarımı üzerindeki etki büyüklüğü açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan okuma anlama testine yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda okuma anlama başarımı testinde, cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .810 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için okuma anlama başarımı testinde, güvenilirlik koşulunun sağlandığı görülmektedir. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği/MARSI güvenilirlik analizi sonucunda, genel okuma stratejileri boyutunda, güvenilirlik katsayısı .783, sorun çözme stratejileri boyutunda güvenilirlik katsayısı .652, destekleyici okuma stratejileri boyutunda ise güvenilirlik katsayısı .700, ölçeğin tümüne yönelik olarak yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .878 düzeyinde bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.09.2021

Belge sayı numarası= 68282350/22021/G016

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Anlama Başarımı Testine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

N	700
N Geçerli	700
Ortalama	.576
Standart Hata	.006
%95 Güven Aralığında Ortalamanın Alt Sınırı	.563
%95 Güven Aralığında Ortalamanın Üst Sınırı	.589
Ortanca	.566
Mod	.70
Standart Sapma	.175
Varyans	.031
Çarpıklık Değeri	.130
Çarpıklık Değerinin Standart Hatası	.092
Basıklık Değeri	-.829
Basıklık Değerinin Standart Hatası	.185
Değişim Aralığı	.800
%25.Değer (1.Çeyrek)	.433
%75.Değer (3.Çeyrek)	.700

Tablo 2’de gösterilen sonuçlara göre, katılımcıların okuma anlama başarımı orta düzeyde bulunmuştur ($N=700$. Ort. .576; S. .175). Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Genel Okuma Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	3.105	1.298
Sorun Çözme Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	3.741	1.236
Destekleyici Okuma Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	2.902	1.337
Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Toplam)	700	1.00	5.00	3.283	1.292

Öğrencilerin genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=3.105$; Ss. 1.298) ile orta düzeyde strateji kullanımına ilişkin veriler elde edilmiştir. Genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde ise 4 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri). 8 strateji orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) ve 1 strateji de düşük düzeyde (2.49 ve altı) kullanılmıştır. Sorun çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=3.741$; Ss. 1.236) ile yüksek düzeyde strateji kullanımına ilişkin veriler elde edilmiştir. Sorun çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeler ele alındığında ise 7 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri) kullanılırken. 1 strateji de orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) kullanılmıştır. Sorun çözme stratejileri boyutunda, katılımcılar tarafından düşük düzeyde kullanılan herhangi bir strateji gözlenmemiştir. Destekleyici okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

maddelerin puan ortalaması ise ($\bar{x}=2.902$; Ss. 1.292) ile orta düzeyde bulunmuştur. Maddeler tek tek ele alındığında ise 1 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri). 7 strateji orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) ve 1 stratejinin de düşük düzeyde (2.49 ve altı) kullanıldığı görülmüştür. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin tamamına yönelik veriler incelendiğinde ise ($\bar{x}=3.283$; Ss. 1.292) yine orta düzeyde strateji kullanımına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, en sık kullanılan üç üstbilişsel okuma stratejisi sırasıyla; “metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ($\bar{x}=4.115$; Ss. 1.137) stratejisi; “okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm” ($\bar{x}=3.974$; Ss. 1.225) stratejisi ve “metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” ($\bar{x}=3.961$; Ss. 1.220) stratejisi olmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Genel Okuma Stratejileri Alt Boyutu ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

	N	Ort.	S.	1	2	p
1. Genel Okuma Stratejileri Altboyutu	700	3.271	.682	—	.667(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Genel okuma stratejileri alt boyutu ile okuma anlama başarıları arasındaki ilişki Tablo 4’te ele alınmıştır. Tablo 4’te, yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, genel okuma stratejileri ile okuma anlama başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.667$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı. 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için büyük düzeyde bir etki bulunmuştur.

Tablo 5.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Genel Okuma Stratejileri Altboyutu ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.667 ^a	.445	.444	.130	1.362

a. Tahminciler: (Sabit). Genel Okuma Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 6.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Genel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	9.590	1	9.590	559.906	.000
	Residual	11.955	698	.017		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Genel Okuma Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 5 ve Tablo 6’da regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, genel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R = .667$; $R^2 = .445$, $F(1.698) = 559.906$; $p < 0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki genel okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %44 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %44’ünün genel okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı İlişkisi

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Sorun Çözme Stratejileri	700	3.736	.668	—	.633(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Sorun çözme stratejileri alt boyutu ile okuma anlama başarımı arasındaki ilişkinin ele alındığı Tablo 7’de, yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, sorun çözme stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r = .633$; $p < 0.01$). Ayrıca r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 8.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.633 ^a	.401	.400	.13600	1.204

a. Tahminciler: (Sabit). Sorun Çözme Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 9.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1 Regresyon	8.635	1	8.635	466.815	.000
Residual	12.911	698	.018		
Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Sorun Çözme Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 8 ve Tablo 9’da regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, sorun çözme stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R = .633$; $R^2 = .401$; $F(1.698) = 466.815$; $p < 0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden, bağımsız değişken durumundaki sorun çözme stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %40 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %40’ının sorun çözme stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 10.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Destekleyici Okuma Stratejileri	700	2.899	.722	—	.630(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.5764	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarımları arasındaki ilişkinin ele alındığı Tablo 10'da yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarımları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.630$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 11.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.630 ^a	.397	.396	.13646	1.257

a. Tahminciler: (Sabit). Destekleyici Okuma Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 12.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	8.547	1	8.547	458.990	.000
	Residual	12.998	698	.019		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Destekleyici Okuma Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, destekleyici okuma stratejilerinin okuma anlama başarımlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R=.630$; $R^2=.397$; $F(1,698)=458.990$; $p<0.01$). Tablo 11'deki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden, bağımsız değişken durumundaki destekleyici okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımları değişkenine ait varyansı %40 oranında açıkladığı, okuma anlama başarımlarının %40'ının destekleyici okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli) ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)	700	3.283	.602	—	.741(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği (genel) ile okuma anlama başarımı arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 13'te yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda. üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.741$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı. 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 14.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin- Watson
1	.741 ^a	.549	.548	.11804	1.461

a. Tahminciler: (Sabit). Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 15.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	11.821	1	11.821	848.402	.000
	Residual	9.725	698	.014		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulan regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda. üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R=.741$; $R^2=.55$; $F(1.698)=848.402$; $p<0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki üstbilişsel okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %55 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %55'inin üstbilişsel okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16.

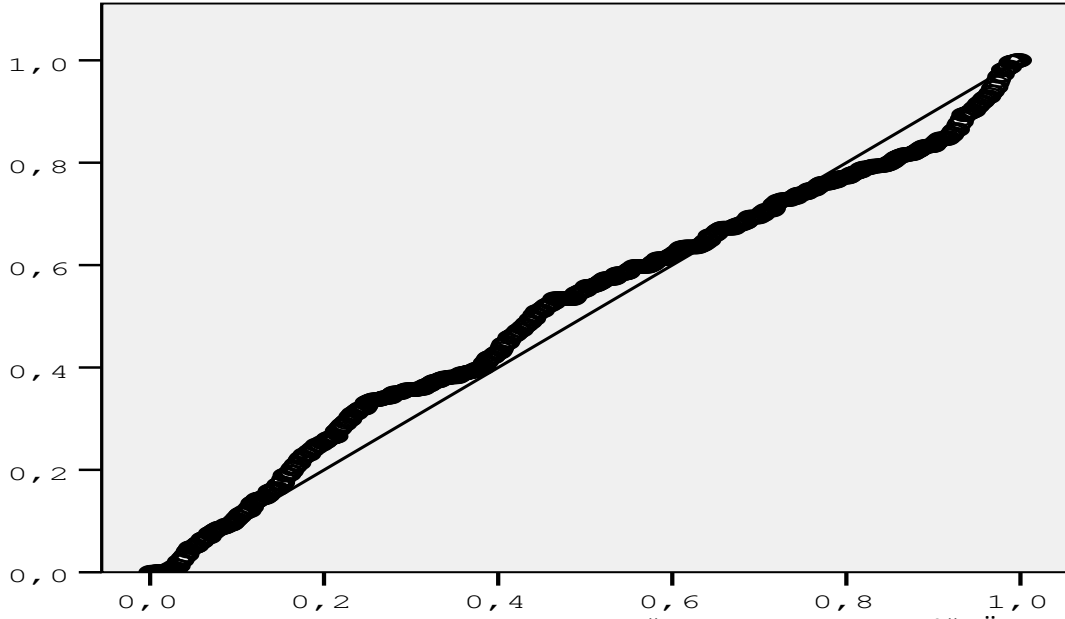
Basit Doğrusal Regresyon Analizinde Artık Değer İstatistikleri: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

	Min.	Maks.	Ort.	S.	N
Tahmin Değeri	.148	.918	.576	.130	700
Standart Tahmin Değeri	-3.290	2.627	.000	1.000	700
Tahmin Değerinin Standart Hatası	.004	.015	.006	.002	700
Düzeltilmiş Tahmin Değeri	.1476	.919	.576	.130	700
Artık Değer	-.507	.425	.000	.117	700
Standartlaştırılmış Artık Değer	-4.297	3.603	.000	.999	700
Mahalanobis Uzaklığı	.000	10.825	.999	1.410	700
Cook's Uzaklığı	.000	.064	.001	.004	700
Merkezlenmiş Kaldıraç-Baskı Değeri	.000	.015	.001	.002	700

Tablo 16'da, basit doğrusal regresyon analizinde artık değer istatistikleri, standartlaştırılmış artık değerlerin yaklaşık olarak 3.29 değerinde olduğunu açıklarken (3.603), en düşük düzeyde ise -4.297 değerinde olduğunu göstermektedir. Cook's uzaklığı değerlerinin hiçbirisi. 1 değerinden daha büyük

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

bulunmamıştır. Yine Mahalanobis uzaklığı değerleri de 15'ten büyük değildir. Regresyon modelinin özeti tablosunda Durbin-Watson değeri de 1.461 düzeyinde bulunmuştur.



Şekil 1. Regresyon Analizinde Standartlaştırılmış Artık Değerlerin Normal P-p Grafiği: Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Genel Ölçek) ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Şekil 1'deki normal p-p grafiğinde, değerler, beklenen normal dağılım değerlerine göre karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, değerlerin, beklenen normal dağılım değerleriyle uyumlu olduğu 45 derecelik bir açıdan çizginin üzerinde yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, değişkenler en az eşit aralık ölçeğindedir. Veriler, normal dağılım özelliği göstermektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonucunda, tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki artıklar da normal dağılım sergilemektedir. Bu yüzden basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları geçerlidir. Ayrıca, standartlaştırılmış artık değer, yaklaşık olarak 3.29 değerindedir (3.603). En düşük değeri de -4.297'ye kadar inmiştir. Bununla birlikte, Cook's uzaklığı değerlerinin hiçbiri 1 değerinden daha büyük bulunmamıştır. Yine, Mahalanobis uzaklığı değerleri de 15'ten büyük değildir. Regresyon modelinin özeti tablosunda, Durbin-Watson değeri de 1.461 düzeyinde bulunmuştur. Bu yüzden, basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları geçerlidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri, katılımcılar tarafından genel anlamda orta düzeyde kullanılmıştır (N=700, Ort. 3.283, Ss. .602). Muhtar'ın (2006) araştırmasında da üstbilişsel stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı sonucu ortaya çıkmış ve en sık kullanılan stratejiler telafi edici üstbilişsel stratejiler olarak belirlenmiştir. Kızılay (2011), öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu stratejileri, sık bir biçimde kullandığını belirtmiştir. Aghabalazadeh'in (2014) yaptığı araştırmanın sonucunda; genel anlamda üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada, genel okuma stratejileri alt boyutu, katılımcılar tarafından genel anlamda orta düzeyde kullanılmıştır (N=700, Ort. 3.271; Ss. 6823). Dünder (2016), çalışmasında, genel okuma stratejileri bağlamında, öğrencilerin %56'sının bir hedef doğrultusunda okuduğunu, %48'inin okuma sürecinde ön bilgilerini izlediğini, metinsel bilgileri eleştirel olarak incelediğini ve değerlendirdiğini belirtmiştir. Kocaman ve Beşkardeşler'in (2016) araştırmasında, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin çeşitli okuma stratejileri kullandığı bildirilmiştir. Bireylerin, İngilizce metinlere yönelik olarak okuma stratejileri konusunda, oldukça yüksek bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bireyler tarafından en çok kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin genel okuma stratejileri olduğu, en az düzeyde kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin ise destekleyici okuma stratejileri olduğu belirlenmiştir. Karatay'ın

(2010) çalışmasında ise, ilköğretim öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin, okumayı düzenleme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulut (2016), yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin planlama ve düzenleme farkındalığının iyi düzeyde olduğu, değerlendirme farkındalığının orta düzeyde olduğu, genel farkındalığının da yine iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okumayı planlama farkındalığının, okumayı düzenleme ve değerlendirme farkındalığına göre; okumayı düzenleme farkındalığının, okumayı değerlendirme farkındalığına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üstbilişsel okuma stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma anlama başarımı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara da alanyazında çok sık rastlanmaktadır. Kutlutürk (2016), üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada okuma ve anlama becerilerini arttırmada üstbilişsel strateji kullanımının etkili olduğunu ortaya koymuştur. 7. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisi incelendiğinde, okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Tuna 2016). Bahar (2017), çalışmasında üstbilişsel okuma eğitimin geleneksel öğretim düzenine göre verilen eğitimden daha yararlı olduğunu belirtir. Aykaç (2018), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesine yönelik olarak yaptığı çalışmada okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin okuma stratejilerini daha yüksek düzeyde kullandığını vurgular. Sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ele alındığında, öğrencilerin hem okuma öncesinde hem okuma sırasında hem de okuma sonrasında üstbilişsel okuma stratejileri kullandıkları görülmektedir (Özbilgin 2018). Ancak alanyazında, üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama sürecinde etkili olmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Hamzadayı (2019), 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında üstbilişsel okuma stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediğini ve üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sürecinde yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.741$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için büyük düzeyde bir etki görülmüştür. Durgun (2010) yaptığı çalışmada; üstbilişsel stratejilere yönelik olarak düzenlenen açık eğitim; okuma anlama eyleminin daha kolay ve ilginç olmasını sağlamıştır. Buna rağmen, okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum, okuma stratejilerinin farkındalığı ve bu stratejilerin algılanan kullanımı üzerinde; üstbilişsel strateji eğitiminin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Saraç'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda da üstbilişsel izleme ve becerinin zekâyla birlikte, okuma anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmış, ancak üstbilişsel bilginin; okuma anlama düzeyindeki değişkenliğe bir katkıda bulunmadığı belirtilmiştir. Kanmaz'ın (2012), yaptığı deneysel çalışmada ise, okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney sınıfında, okuma anlama başarısı ve üstbilişsel okuma anlama farkındalığının son test ve kalıcılık testi puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca Aktaş'ın (2013) araştırmasında Türkçe dersi başarı düzeyi ile üstbilişsel beceri düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üstbilişsel beceri düzeyi Türkçe dersi başarı düzeyini anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Türkçe dersi tutum düzeyi; Türkçe dersi başarı düzeyi ile üstbilişsel beceri düzeyinin etkileşiminde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Bozkurt ve Memiş (2013), öğrencilerin okuma düzeyi ile üstbilişsel okuma anlama farkındalığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kana'nın (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersinden en son aldığı not ile probleme dayalı, dikkate dayalı ve analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre, okuma stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları not da yüksektir. Yine bu konuda yapılan bir diğer deneysel çalışmada, Razi (2014), üstbilişsel okuma stratejisine yönelik gerçekleştirilen eğitimin; deney sınıfının üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyini ve okuduğunu anlama başarısını geliştirmiştir. Deney ve kontrol sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre deney sınıfı; hem kendi ön test sonucuna göre hem de kontrol sınıfının son test sonucuna göre üstbilişsel

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

okuma stratejisini daha yüksek bir düzeyde kullanmıştır. Deney sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu, buna karşın kontrol sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin orta düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Kural'ın (2014) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İngilizce yeterlik düzeyi düştükçe üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeyi yükseldiği görülmüştür. Ayrıca alanyazında, üstbilişsel strateji kullanımının Türkçe'nin diğer temel becerileri üzerinde de etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Kılınç (2021), ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada, öğrencilerin dinleme üstbiliş farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı ilişki saptamıştır. Üstbilişsel stratejilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik olarak Dölek (2021), okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama tarafından ve yazma başarısının da üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı tarafından pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı bulunmuştur.

Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgular, okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarımı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin okuma anlama başarısını arttırmada önemli olduğu varsayımını desteklemektedir. Bu sürecin daha etkin bir şekilde ortaya çıkabilmesi için öncelikli olarak öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının kazandırılması öğrencilerin etkin okurlar olarak olmalarını sağlayabilir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerinde stratejiye dayalı okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin daha etkin okurlar olmalarına da katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.09.2021

Belge sayı numarası= 68282350/22021/G016

Yazarların Katkı Oranı

Makalede 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı düzeyine sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışmasına teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aghabalazadeh, E. (2014). *Assessing YDS test takers' metacognitive awareness levels of reading strategies and their attitudes towards reading*. Unpublished master thesis. Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Aktaş, A. (2019). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, B. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bulut, A. (2016), Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 625-644. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9319>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi (1. baskı)*. İstanbul: Kibele Yayınları. <https://avesis.marmara.edu.tr/resume/downloadfile/rocatar?key=2c20ce42-e07a-462c-80d5-767251203565> sayfasından erişilmiştir.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129 doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931-946.
- Durgun, G. (2010). *Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness* (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University the Institute of Social Sciences, Trabzon.
- Dündar, S. (2016). Determining EFL students' awareness of metacognitive reading strategies. *ELT Research Journal*, 5(1), 47-59. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hamzadayı, E. (2019), *Üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki*. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. DOI:10.17556/jef.73171.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2011). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel Yayınları
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 457-475
- Kılınç (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kızılay, Y. (2011). *Metacognitive awareness and reading strategy use of Kafkas University students in the Department of English Language and Literature* (Unpublished master's thesis). Kafkas University the Institute of Social Sciences, Kars.
- Kocaman, O. ve Beşkardeşler, S. (2016). Metacognitive awareness of reading strategy use by English language teaching students in Turkish context: Sakarya university sample. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 254-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.61107>
- Kutlutürk, S. (2016). *An investigation on the effects of using cognitive and metacognitive strategies to enhance university students' reading skills* (Master thesis). Çağ University Institute of Social Sciences Department of English Language Education, Mersin.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

- Kural, M. M. (2014). *The relationship between Turkish adult students' ambiguity tolerance levels and metacognitive awareness of L2 reading strategies at different English proficiency levels* (Unpublished master thesis). Çukurova University Institute of Social Sciences, Adana.
- Lipari, G. E. (2014). *Reading comprehension intervention: Metacognitive strategy instruction with sixth grade students* (Unpublished doctoral thesis). Department of School Psychology, University of Florida, Florida.
- Mahdi, S. A. (2016). *The effectiveness of using metacognitive strategies on tenth graders' reading comprehension and attitudes* (Unpublished master thesis). Gaza Deanship of Postgraduate Studies Faculty of Education Department of Curriculum & Teaching Methods, Al-Azhar University, Cairo.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. DOI: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R.L., (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among Thai EFL university students* (Unpublished doctoral thesis). Department of Literacy, Culture and Language Education, Indiana University, Indiana.
- Razi, S. (2014). Metacognitive reading strategy training of advanced level EFL learners in Turkey. *The Reading Matrix*, 14(2), 337-360.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult esl readers* (Unpublished doctoral thesis). Second Language Acquisition and Teaching Department, the University of Arizona, Arizona.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Extended Abstract

Introduction

Reading skills require individuals to analyze the structure of a text, ensure its continuity cognitively, use prior knowledge, integrate it with the text, and consider the author's purpose and the socio-cultural background of the text. Thus, readers use the language system and cognitive strategies in a simultaneously integrated and cyclical manner to understand a text. Thus, the use of metacognitive strategies in reading and comprehension can render the reading process more effective. Teaching reading comprehension strategies to students explicitly, as well as teaching them how to use those strategies, improves their level of reading comprehension (Harris et al., 2008; cited in Lipari, 2014; Pressley, 2006; cited in Lipari, 2014).

The use of metacognitive strategies in the reading comprehension process allows students to plan, monitor, and self-evaluate their reading processes. Since metacognitive reading strategies emphasize retention in the reading process (monitoring, self-regulation), background information is used effectively, and the reading comprehension process is structured by questioning. When the information in the text is not sufficient or clear, readers employ metacognitive reading strategies by using their prior knowledge and text clues to make inferences, thereby providing the resolution of

ambiguities and the establishment of causal connections. Metacognitive strategies help students activate their prior knowledge at the beginning of reading. The use of metacognitive strategies allows students to promote a deeper understanding of the subject and helps them become better readers and effective thinkers. Thus, metacognitive reading strategies facilitate participation and interaction and enable students to become actively engaged learners.

The purpose of this study is to improve metacognitive reading strategies so that students can construct a mentally coherent model of the text and be successful in reading comprehension. Therefore, the relationship between the students' levels of use of metacognitive reading strategies and their reading comprehension achievement was examined. According to Mokhtari and Reichard (2002), not using problem-solving strategies to improve understanding is an indication that the awareness of reading strategies is not developed, and the reading comprehension process is inadequately supervised. Identifying the level of students' use of metacognitive reading strategies can guide the development of educational programs and the decision processes for instructional activities.

Method

This study is quantitative and uses the relational survey model. It was carried out with eighth-grade students attending public secondary schools in the Çukurova district of Adana in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 700 students. Simple random sampling was used to determine the sample size. The Reading Comprehension Test (Akbalık, 2019) was employed to assess the students' reading comprehension performance. The "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" (Mokhtari and Reichard, 2002) adapted into Turkish by Öztürk (2012) was also used to measure the level of students' use of metacognitive reading strategies. The scale had a three-factor structure. A high level of agreement was observed among the factors of the scale. Reliability analyses, descriptive analyses, Pearson correlation and regression analysis, Kruskal Wallis-H, and Mann-Whitney-U tests were subsequently performed.

Results and Discussion

The results showed that the students employed metacognitive reading strategies, general reading strategies, and supportive reading strategies at a moderate level, and problem-solving strategies at a high level. The reading comprehension achievement level of the participants was moderate. These results are similar to the findings of other studies (Kızılay 2011; Aghabalazadeh 2014, Bulut 2016; Kutlutürk 2016; Tuna 2016; Bahar 2017; Aykaç 2018; Özbilgin 2018; Kandemir 2019; Kılıç 2019; Yetgin 2020).

A positive, moderate, and significant relationship was also found between the students' use of the general reading, problem-solving, and supportive reading strategies, and their reading comprehension achievement. Similar results are reported by Saraç (2010) and Kanmaz (2012). A positive, high-level, significant relationship was found between the students' use of the metacognitive reading strategies and their reading comprehension achievement. It was seen that metacognitive reading strategies were significant predictors of reading comprehension performance.