

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ (İnönü Üniversitesi Örneği)

Ayşe ATEŞ*

Özet

Bu araştırmada İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, "Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir? Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu okudukları fakültelere göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu? Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?" sorularına cevap aranmıştır.

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından oluşturulan, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Öztürk (2012) tarafından yapılan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır.

Sonuç olarak İnönü Üniversitesi öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Destekleme düzeyi ve Genel Okuma Stratejisi düzeyi orta, Problem Çözme Stratejisi düzeyi yüksek olarak gözlenmiştir. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuma, Biliş, Üstbiliş.

METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS OF READING STRATEGIES OF UNIVERSITY STUDENTS (İnönü University Case)

Abstract

In this study, the metacognitive awareness levels of reading strategies were investigated on students of Inonu University. For this purpose, answers of following questions were determined. What is the level of metacognitive awareness of reading strategies of students? Are there vary significantly according to the faculties in the level of metacognitive awareness of reading strategies of students? Are there vary significantly according to the gender in the level of metacognitive awareness of reading strategies of students?

In this study, qualitative research, data collection tools is "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" created by Mokhtari ve Reichard (2002). In addition, the reliability and validity of this inventory was made by Öztürk (2012).

As a result of, students of İnönü University were observed at "Promote to Reading Strategies" level and the "Public Reading Strategy" as the middle level and "Problem Solving Strategy" as the high level. Metacognitive awareness levels of female students were significantly found higher than male students..

Key Words: Metacognitive Awareness Inventory, Reading, Cognition, metacognition

* Öğr. Gör.; İnönü Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, ayse.ates@inonu.edu.tr.

1. GİRİŞ

Okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri aynı anda içinde barındıran dört temel dil becerisindedir. Okuma ilgili alan yazın incelendiğinde okumanın farklı yönlerinin de ele alınmış olduğu ve eğitim öğretimindeki önemi de kavranmaktadır.

Okuma ile ilgili farklı birçok tanım mevcuttur. Rozan (1982: 19), okumayı, “Yazılı ve basılı işaretleri belli kurallara uyararak seslendirmedir”, diye tanımlamıştır (Akt: Özbay, 2009: 1).

Okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır. Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinleme etkinliğinin amacıdır (Temizkan, 2008: 132).

Anlama ile iç içe olan okuma, insanın doğru yargılara ulaşmasında bir araçtır. İyi bir okuma gerçekleştirmek için birçok yol ve yöntem araştırılmış, bu konu hakkında çalışmalar yapılmıştır.

Bir fiziksel ve zihinsel aktivite birleşimi olan okuma, öğrencilerin okumalarını doğru ve istenilen bir şekilde yapmaları için birçok yöntem, teknik ve stratejiyi de beraberinde getirir. Bu konuyla ilgili olarak Epçaçan (2009: 212) şunları ifade etmiştir:

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlemeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya

da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Okumanın bilişsel sürecinde okuyucunun takınması gereken tavır ve davranışların var olduğu aşikârdır. Okuyucu öncelikle ne için okuduğunu belirlemelidir. Okuma boyunca eleştirel bir yaklaşımla eseri ve hayatı değerlendirmelidir.

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucular, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir. Okuduğunu kavrama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı görülür. Bunlardan birisi *bilişsellik (cognitive)* diğeri de *bilişsel farkındalık (metacognitive)*tır (Karatay, 2009: 61).

Bilinçli bir okuyucunun okuma stratejilerine sahip olması gerektiği gibi bir üstbilişe de sahip olması gerekir. Okuma sürecinde okuyucunun neler yapması gerektiğine dair söylenenlere ek olarak Caron, (1997) şunları söylemiştir:

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Üstbiliş okuma işlevinin sonucundan daha çok okuma süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere öğretim için yeni yöntemler sağlar. Okumada üstbiliş, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve farkındalığıdır (Akt: Çakıroğlu ve Ataman, 2008: 4).

Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcuttur. Üstbilişsel stratejiler de bunlardan biridir. Bu alanda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların amaçları genel olarak şöyle ifade edilebilir: “Eğitim sistemimizin ‘stratejik okuyucular’ yetiştirmesi her bakımdan önem arz etmektedir. Bu açıdan eğitim sistemimizin en önemli paydası olacak olan öğretmen adaylarının okuma becerileri ve okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıkları veya ne kadar kullandıkları incelenmeye değer bulunmuştur” (Topuzkanamış, 2009: 5).

Stratejik okuyuculara yeni nesiller yetiştirme gibi çok önemli görevler yüklenebileceğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin daha ilköğretim seviyesindeyken eleştirel düşünmeye, stratejik okumaya ihtiyaçları vardır. Stratejik okuyucuların bu konuda

yapması gereken ise bireylerin okuma ile ilgili bir üstbilişe sahip olarak yetişmelerini sağlamaktır.

Öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Öğrenciler uygulamış oldukları stratejilerle metinleri anlayabilirler, çıkarımda bulunabilirler. Okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler okuma sırasındaki motivasyon süreci ve bilişin üstbilişi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, üstbilis ve üstbilisel farkındalık oldukça önemlidir (Öztürk, 2012: 293).

Gourgey, (1998) üstbilis hakkında şunları ifade etmiştir:

Üstbilisel süreçler, bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel ‘yönetici’ süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Üstbilis aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında temin eder, ön bilgilerini harekete geçirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar (Akt: Çeçen ve Alver, 2011: 45).

Okumanın öneminin anlaşılmasında büyük bir adım olarak değerlendirilebilecek olan ve “üstbilis” için genel olarak şunlar ifade edilebilir:

Üstbilis (Metacognition); bilişsel psikoloji ve eğitim alanında 1970’lerden beri popülerliğini koruyan önemli bir kavramdır. Üstbilis kavramını eğitim alanında ilk kez John Flavell kullanmıştır. Flavell (1979) üstbilisi şu şekilde açıklamaktadır; Üstbilis bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Dunslosky ve Thiede (1998)’e göre üstbilis, kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması, performansına yönelik tahminlerde bulunması ve öğrenme boyutlarını ayarlaması gibi üst düzey zihinsel işlemleri öğrenme amaçlı kullanmasıdır (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011: 552).

Garner ve Alexander, (1989) “Bu çerçevede biliş, algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerirken; üstbilis, insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içerir” demiştir (Akt: Karakelle ve Saraç, 2007: 88).

Sıradan bir okuma yapmanın yanı sıra bir bilişsel sürecin işe ortak olduğu, okuyucunun süreç sonunda kendini daha iyi anlamlandırarak, hatırlayacak ve bilecek olması üstbilisel

okumanın önemini gösterir. Üstbilişsel okuma bu kadar önemliyken tabii “üstbilişsel farkındalık” da okuma sürecine dâhil olmaktadır.

Flavell (1999), “Bilişsel farkındalığı bilişsel çabanın herhangi bir ögesini düzenleyen bilişsel bilgi olarak görmektedir. Burada bireyin kendi bilişsel süreci, ürünü ya da onunla ilgili herhangi bir şeyle ilgili kendisinin bilgisi ve bu süreçlerin etkin izlenmesi öne çıkmaktadır” (Balcı, 2007: 27).

Shelton, (2006: 4-15) bu araştırmanın da amaçlarından olan üniversite düzeyindeki okumalar için şunları söylemiştir:

Üniversite düzeyinde okumalar ders metinlerini kavramak ve kuramsal bilgiyi öğrenmek amacı ile gerçekleştirilmektedir. Yine bu seviyede bir okuma etkinliği, “satır aralarını okuyabilme ve eleştirel düşünebilme” demektir. Gerek alan bilgisi, gerek genel kültür düzeyinde daha karmaşık yapıda metinler okuyan üniversite öğrencileri, okuma sırasında kullanacakları birtakım stratejiler sayesinde daha yüksek bir anlama performansı sergileyebilirler. Yetişkin okuması üzerine yapılan araştırmalar, daha düşük becerideki okurların üst bilişsel farkındalıklarını arttırabilecek okuma stratejilerinin olduğunu ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından öğretilebileceğini belirtmektedirler (*Akt: Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 92*).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu okudukları fakültelere göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
3. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İnönü Üniversitesi kampüsünde yer alan tüm fakültelere uygulanamaması yönüyle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma *ilişkisel tarama* modeline göre desenlenmiştir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2009: 81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İnönü Üniversitesi kampüsünde yer alan on fakülte (Fen Edebiyat, Tıp, Mühendislik, Güzel Sanatlar, Sağlık Hizmetleri, İlahiyat, Adalet, Eğitim, İletişim ve BESYO), örneklemini ise uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen 281 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Güvenilirliği

Araştırmada Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından oluşturulan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının Öztürk (2012) tarafından yapılan, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır.

Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Okuma Farkındalık ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,914$ olarak yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde, Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=0,874$, Problem Çözme Stratejisi alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=0,801$ ve Genel Okuma Stratejisi alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=0,896$ olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırmanın değişkenleri için parametrik test varsayımlarından normal dağılım analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımını gösteren Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 1. One-Sample Komogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi

	N	Z	p
Okuma Stratejilerini Destekleme	281	1,439	0,132
Problem Çözme Stratejisi	281	1,480	0,125
Genel Okuma Stratejisi	281	0,884	0,416

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark *t-testi* ile analiz edilmiştir. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında *Tek Yönlü (One way) Anova Testi* uygulanmıştır. *Anova (Varyans Analizi)* testinin kullanıldığı durumlarda, *Homojenlik Testi (Levene testi)* sonuçlarına göre kullanılan çoklu karşılaştırmalar da (Post Hoc Tests) değişmektedir. Grup varyanslarının homojen (eşit) olduğu durumlarda *Scheffe, Tukey, LSD testleri* kullanılabilir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda *Dunnett's C veya Tamhane's T2 testi* seçilebilir (Büyüköztürk, 2010: 49). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için bu çalışmada *Scheffe ve Dunnett's C* çoklu karşılaştırma testleri tercih edilmiştir.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon ile test edilmiştir.

Elde edilen bulgular 0,95 güven aralığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan *Likert Tipi Ölçek* için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin ve faktör (boyut) puanlarının değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok Düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok Yüksek

Ölçeğin güvenilirliği değerlendirilirken *Cronbach's Alpha* güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerini Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	118	42,0
	Kız	163	58,0
	Toplam	281	100,0
Fakülte	Fen Edebiyat	37	13,2
	Tıp	44	15,7
	Mühendislik	28	10,0
	Güzel Sanatlar	30	10,7
	Sağlık Hizmetleri	10	3,6
	İlahiyat	18	6,4
	Adalet	31	11,0
	Eğitim	24	8,5
	İletişim	35	12,5
	BESYO	24	8,5
	Toplam	281	100,0

Araştırmada yer alan öğrenciler, cinsiyet değişkenine göre 118 (%42,0) erkek, 163 (%58,0) kız olarak belirlenmiştir.

Bölüm değişkenine göre 37'si (%13,2) Fen Edebiyat, 44'ü (%15,7) Tıp, 28'i (%10,0) Mühendislik, 30'u (%10,7) Güzel Sanatlar, 10'u (%3,6) Sağlık Hizmetleri, 18'i (%6,4) İlahiyat, 31'i (%11,0) Adalet, 24'ü (%8,5) Eğitim, 35'i (%12,5) İletişim, 24'ü (%8,5) BESYO olarak dağılmaktadır.

3.1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Okuma Farkındalık Düzeyleri Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Okuma Stratejilerini Destekleme	281	3,162	0,723	1,250	4,880
Problem Çözme Stratejisi	281	3,776	0,574	2,000	5,000
Genel Okuma Stratejisi	281	3,328	0,597	1,540	4,690

Araştırmaya katılanların “Okuma Stratejilerini Destekleme” düzeyi orta ($3,162 \pm 0,723$); “Problem Çözme Stratejisi” düzeyi yüksek ($3,776 \pm 0,574$); “Genel Okuma Stratejisi” düzeyi orta ($3,328 \pm 0,597$) olarak saptanmıştır.

3.2. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuma Stratejilerini Destekleme	Erkek	118	2,941	0,738	-4,502	0,000
	Kız	163	3,321	0,670		
Problem Çözme Stratejisi	Erkek	118	3,636	0,531	-3,565	0,000
	Kız	163	3,878	0,584		
Genel Okuma Stratejisi	Erkek	118	3,190	0,565	-3,373	0,001
	Kız	163	3,429	0,600		

Araştırmaya katılanların okuma stratejilerini destekleme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t-testi* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.502$; $p=0.000<0,05$). Kızların okuma stratejilerini destekleme puanları ($x=3,321$), erkeklerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından ($x=2,941$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların problem çözme stratejisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t-testi* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.565$; $p=0.000<0,05$). Kızların problem çözme stratejisi puanları ($x=3,878$), erkeklerin problem çözme stratejisi puanlarından ($x=3,636$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların genel okuma stratejisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t-testi* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.373$; $p=0.001<0,05$). Kızların genel okuma stratejisi puanları ($x=3,429$), erkeklerin genel okuma stratejisi puanlarından ($x=3,190$) yüksek bulunmuştur.

3.3. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Bölümlere Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Okuma Stratejilerini Destekleme	Fen Edebiyat	37	3,335	0,680	2,766	0,004	
	Tıp	44	3,210	0,666			1 > 4
	Mühendislik	28	3,313	0,661			3 > 4
	Güzel Sanatlar	30	2,925	0,708			1 > 8
	Sağlık Hizmetleri	10	3,425	0,868			2 > 8
	İlahiyat	18	3,153	0,651			3 > 8
	Adalet	31	3,226	0,772			5 > 8
	Eğitim	24	2,599	0,670			6 > 8
	İletişim	35	3,264	0,754			7 > 8
	BESYO	24	3,151	0,678			9 > 8
Problem Çözme Stratejisi	Fen Edebiyat	37	3,952	0,635	2,959	0,002	10 > 8
	Tıp	44	3,740	0,475			1 > 4
	Mühendislik	28	3,976	0,460			3 > 4
	Güzel Sanatlar	30	3,619	0,564			1 > 8
	Sağlık Hizmetleri	10	3,811	0,705			2 > 8
	İlahiyat	18	3,747	0,525			3 > 8
	Adalet	31	3,785	0,460			5 > 8
	Eğitim	24	3,333	0,645			6 > 8
	İletişim	35	3,886	0,679			7 > 8
	BESYO	24	3,815	0,423			9 > 8
Genel Okuma Stratejisi	Fen Edebiyat	37	3,464	0,557	3,289	0,001	10 > 8
	Tıp	44	3,453	0,523			1 > 4
	Mühendislik	28	3,478	0,657			2 > 4
	Güzel Sanatlar	30	3,177	0,497			3 > 4
	Sağlık Hizmetleri	10	3,346	0,697			9 > 4
	İlahiyat	18	3,154	0,616			1 > 6
	Adalet	31	3,258	0,593			2 > 8
	Eğitim	24	2,856	0,589			3 > 8
	İletişim	35	3,503	0,596			4 > 8
	BESYO	24	3,337	0,537			5 > 8

Araştırmaya katılanların “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,766$; $p=0,004<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı *Post-hoc Analizi* yapılmıştır.

Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanları ($3,335 \pm 0,680$), Güzel Sanatlar Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanlarından ($2,925 \pm 0,708$) *yüksek* bulunmuştur. Ayrıca Mühendislik Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin de “Okuma Stratejilerini Destekleme”

puanları ($3,313 \pm 0,661$), Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Okuma Stratejilerini Destekleme" puanlarından ($2,925 \pm 0,708$) *yüksek* bulunmuştur.

Fen Edebiyat, Tıp, Mühendislik, Sağlık Hizmetleri, İlahiyat, Adalet, İletişim ve BESYO Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin "Okuma Stratejilerini Destekleme" ($3,335 \pm 0,680$; $3,210 \pm 0,666$; $3,313 \pm 0,661$; $3,425 \pm 0,868$; $3,153 \pm 0,651$; $3,226 \pm 0,772$; $3,264 \pm 0,754$; $3,151 \pm 0,678$), Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Okuma Stratejilerini Destekleme" puanlarından ($2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$; $2,599 \pm 0,670$) *yüksek* bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların "Problem Çözme Stratejisi" puanları ortalamalarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,959$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı *Post-hoc Analizi* yapılmıştır.

Fen Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Problem Çözme Stratejisi" puanları ($3,952 \pm 0,635$; $3,976 \pm 0,460$), Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Problem Çözme Stratejisi" puanlarından ($3,619 \pm 0,564$; $3,619 \pm 0,564$) *yüksek* bulunmuştur.

Fen Edebiyat, Tıp, Mühendislik, Sağlık Hizmetleri, İlahiyat, Adalet, İletişim ve BESYO Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin "Problem Çözme Stratejisi" ($3,952 \pm 0,635$; $3,740 \pm 0,475$; $3,976 \pm 0,460$; $3,811 \pm 0,705$; $3,747 \pm 0,525$; $3,785 \pm 0,460$; $3,886 \pm 0,679$; $3,815 \pm 0,423$), Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Problem Çözme Stratejisi" puanlarından ($3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$; $3,333 \pm 0,645$) *yüksek* bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların "Genel Okuma Stratejisi" puanları ortalamalarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)* sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,289$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı *Post-hoc Analizi* yapılmıştır.

Fen Edebiyat, Tıp, Mühendislik ve İletişim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Genel Okuma Stratejisi" puanları ($3,464 \pm 0,557$; $3,453 \pm 0,523$; $3,478 \pm 0,657$; $3,503 \pm 0,596$), Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "Genel Okuma Stratejisi" puanlarından ($3,177 \pm 0,497$; $3,177 \pm 0,497$; $3,177 \pm 0,497$; $3,177 \pm 0,497$) *yüksek* bulunmuştur.

İletişim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin olanların “Genel Okuma Stratejisi” puanları ($3,503 \pm 0,596$), İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi” puanlarından ($3,154 \pm 0,616$) *yüksek* bulunmuştur.

Fen Edebiyat, Tıp, Mühendislik, Sağlık Hizmetleri, Adalet, Güzel Sanatlar, İletişim ve BESYO Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi” puanları ($3,464 \pm 0,557$; $3,453 \pm 0,523$; $3,478 \pm 0,657$; $3,177 \pm 0,497$; $3,346 \pm 0,697$; $3,258 \pm 0,593$; $3,503 \pm 0,596$; $3,337 \pm 0,537$;), Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi” puanlarından ($2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$; $2,856 \pm 0,589$;) *yüksek* bulunmuştur.

3.4. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi Sonucundaki Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	Okuma Stratejilerini Destekleme	Problem Çözme Stratejisi	Genel Okuma Stratejisi
Okuma Stratejilerini Destekleme	1,000		
Problem Çözme Stratejisi	0,573**	1,000	
Genel Okuma Stratejisi	0,740**	0,629**	1,000

Problem Çözme Stratejisi ile Okuma Stratejilerini Destekleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.573$; $p=0,000<0.05$). Buna göre Problem Çözme Stratejisi arttıkça Okuma Stratejilerini Destekleme artmaktadır.

Genel Okuma Stratejisi ile Okuma Stratejilerini Destekleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.74$; $p=0,000<0.05$). Buna göre Genel Okuma Stratejisi arttıkça Okuma Stratejilerini Destekleme artmaktadır.

Genel Okuma Stratejisi ile Problem Çözme Stratejisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.629$; $p=0,000<0.05$). Buna göre Genel Okuma Stratejisi arttıkça Problem Çözme Stratejisi artmaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Destekleme” düzeyi ve Genel Okuma Stratejisi düzeyi *orta* olarak saptanırken, Problem Çözme Stratejisi düzeyi *yüksek* olarak gözlemiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık durumu cinsiyete göre anlamlı sonuçlara işaret etmektedir. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek seviyede bulunmuştur.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Destekleme, Genel Okuma Stratejisi ve Problem Çözme Becerilerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin gelecek nesilleri yetiştirebilmeleri için üstbilişsel okuma farkındalıklarının üst düzeyde olması beklenir.

“Drmrod’a (1990) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi” (Özsoy, 2008: 716).

Baker, Brown (1980), “Okuma stratejilerini kullanmak; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır” der (Akt: Oluk ve Başöncül, 2009: 185).

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu bilişsel farkındalığın kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne

kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir (Gelen, 2004: 2).

Bireye, özellikle kendisi hakkında bir üstbilişe sahip olma imkânı veren stratejilerin öğretimde her daim kullanılması gerekir.

Bireyin üst bilişsel okuma stratejilerini etkili biçimde kullanabilmesi üst bilişsel yetenekleri ile de ilgilidir. Üst bilişsel yetenekler genel anlamda bir süreç değerlendirmeyi içermektedir. Düşünme ve öğrenme sürecinde her bir aşamanın farkında olma, analiz etmeyi içerir. “ne bildiğimiz” ve “ne bilmediğimiz” ayrımını yapabilme, düşünme hakkındaki düşünmedir. Gerek okumayı anlamlandırma gerekse üst bilişsel becerileri etkin kullanabilme bir diğer üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünmeyi de beraberinde getirmektedir. Eleştirel düşünen birey okuma, anlama, düşüncelerini açık ve anlaşılır ifade edebilme becerisine sahiptir. Harekete geçmeden önce alternatifleri inceler ve olası sonuçlar hakkında düşünce üretir. Her türlü düşünsel eylemde adım adım değerlendirmeler yaparak ilerler (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012: 208-209).

Sonuç olarak İnönü Üniversitesi’nde okuyan 281 birinci sınıf öğrencisinin okuma yaparken üstbilişsel stratejileri ortalama bir düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Her ne kadar problem çözme becerileri yüksek olarak saptansa da öğrencilerin, etkin ve bilinçli bir şekilde stratejilerden yararlanarak, farkındalık düzeylerini geliştirerek okuma yapmaları gerekir. Bu hâlde şu önerileri getirmek mümkündür:

Üniversitelerde Türk Dili derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeli ve onlara bu derslerde üstbilişsel okuma farkındalığı kazandırılmalıdır.

Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek gelecek nesillerin etkin okuma yapmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- BAĞÇECİ, B., DÖŞ, B. ve SARICA, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- BALCI, G. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- ÇAKIROĞLU, A. ve ATAMAN, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- ÇEÇEN, M. A. ve ALVER, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- ÇÖĞMEN, S. ve SARACALOĞLU, S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 91-99.
- EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- GELEN, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Malatya: İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- KARAKELLE, S. ve SARAÇ, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.
- KARASAKALOĞLU, N., SARACALOĞLU, A. ve YILMAZ ÖZELÇİ, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(1), 207-221.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KARATAY, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.
- OLUK, S. ve BAŞÖNCÜL, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen- Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1),183-19.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZSOY, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- ÖZTÜRK, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- TEMİZKAN, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.