

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞ OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE FEN-TEKNOLOJİ VE TÜRKÇE DERS BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Sami OLUK

CBÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilimleri Eğitimi A.D, Manisa.

Nalan BAŞÖNCÜL

CBÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.D, Manisa.

Özet

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları üstbilis okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen-Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen okuma stratejileri envanteri kullanılmıştır. 5'li likert tipi envanter 30 maddeden oluşmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, alfa 0.93 olarak hesaplanmıştır. Envanter; Genel Okuma, Problem Çözmeye Dayalı Okuma ve Destekleyici Okuma Stratejileri olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Çalışma, Demirci (Manisa) ilçesindeki iki ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden ilköğretim 8. sınıftaki 89 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Başarı ölçüsü olarak öğrencilerin Fen-Teknoloji ve Türkçe derslerindeki yarıyıl sonu karne notları esas alınmıştır. Toplanan veriler; Kruskal Walls H- testi, Mann Whitney U testi ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular; a) öğrencilerin herhangi bir ders materyalini okurken belirli bir strateji kullandıkları, b) Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi etkili bir şekilde kullandıkları, Genel Okuma Stratejisini orta düzeyde, Destekleyici Okuma Stratejisini ise düşük düzeyde kullanma eğiliminde oldukları, c) Türkçe ve Fen-Teknoloji ders başarı puanları 4 ve 5 olan öğrencilerin Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullandıkları, d) üç okuma stratejisinin Türkçe ve Fen-Teknoloji ders başarılarını farklı şekilde etkilediği, e) öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejilerinin cinsiyete bağlı olmadığı, f) öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin okuma alışkanlıklarını etkilemediği belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Üstbilis okuma stratejisi, Fen Eğitimi, Türkçe Eğitimi, okuma alışkanlıkları.

THE METACOGNITIVE READING STRATEGY USAGE LEVEL AND IT'S EFFECT ON SCIENCE TECHNOLOGIES AND TURKISH COURSE SUCCESS OF PRIMARY EDUCATION 8th GRADE STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to determine the effects of using metacognitive reading strategies in Turkish and Science Technology courses on the students which are in 8 class in primary schools. For this purpose, reading strategies inventories were used which were developed by Mokhtari and Reichard (2002). 5-point likert type inventory was formed 30 items. Inventory was analyzed for validity and reliability. And the alfa was found 0,93. There were 3 strategy subscales or factors: Global Reading Strategies, Problem-Solving Strategies, and Support Reading Strategies. This study was done with 89 students who were going

on their primary education, two school, in 8 class, Demirci (Manisa), Turkey. To compare the success of the students, the grades were used in their school reports. The datum were analyzed by Walls H- test, Mann Whitney U test and t test. According to the findings; a) students was using determined strategies when they was reading whatever a course material, b) the students who were using the Problem-Solving Strategies are higher level, who were using of Global Reading Strategies are middle level, who were using of Support Reading Strategies are low level, c) the students whose grades were 4- 5 point in Turkish and Science Technology courses were using Problem Solving Strategies, d) Three reading strategies were affecting the success of students in different way, e) the reading strategies weren't dependent on gender, f) using of reading strategies by students weren't affecting the reading habits of students, was found. The results showed that; use of the reading strategies affect the success of students.

Key words: Metacognitive Reading Strategies, Science education, Turkish education, reading habits.

1. Giriş

Bilgi işleme modelinin üçüncü bileşeni olan üst biliş, öğrenme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Üst biliş; dikkat, algı, kodlama, yenileme ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir.

Üst biliş, bilgi edinmeyi kontrol eden bir süreçtir (1). Ayrıca üst biliş, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması olarak tanımlanmıştır (2). O halde; üst bilişsel stratejiye sahip olan öğrenci, kendi öğrenme stratejileri ve zihinsel işlemlerini gözden geçirir. Böylece yaptıkları iş üzerinde düşünerek, öğrenme alanında ustalaşır ve bağımsız düşünebilme becerisi kazanırlar.

Üst biliş, başarılı öğrenme durumlarının oluşması ve sürdürülmesinde önemli bir elemandır. Bir başka deyişle, üst bilişsel becerilerdeki artış, öğrenme gelişimini de artırır. Öğrencilerin okuma, yazma ve problem çözme süreçlerinde kendi düşüncelerinin farkında olmayı öğrenerek başarılarını artırebilecekleri de belirtilmiştir (2).

Stratejik öğrenen öğrenciler, kendi öğrenme biçim ve süreçleri hakkında bir üst bilişe sahip olan öğrencilerdir. Bu tip öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli stratejileri bilinçli olarak karıştırtırlar ve kullanırlar (3;4).

Okuma anlayışındaki yenilikler, okuma stratejilerini kullanmanın önemli olduğunu göstermektedir. Strateji, öğrenme hedefine ulaşmak için yapılan plan olarak tanımlanmaktadır. Stratejik öğrenen öğrenciler, kendi öğrenme biçimleri ve süreçleri hakkında üstbilişe sahip olan öğrencilerdir. Cook'a göre (1989, akt. Gelen, 2003) , bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma öncesinde; ön bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejilerini belirledikleri gözlenirken, bilişsel ve üstbilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (5).

Okuma sırasında karşılaşılan sorunun giderilmesinde kullanılan teknikler (6) olarak tanımlanan okuma stratejisi de, okuma öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Okuma stratejisi; düşünme, metni kavramayı geliştirmek için kullanılan bilişsel yöntem olarak tanımlanmaktadır (7) ve öğrencilerin verimli okumalarına katkıda bulunulduğuna inanılmaktadır (8). Ayrıca (9), okuma stratejilerinin okuma becerilerinden daha güvenilir olduğuna işaret edilmektedir.

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 (6). Yapılan araştırmalarda, kişilerin iyi ya da zayıf okuyucu olarak nitelendirilmesinde, okurken kullandıkları stratejilerin farklı olduğu bulunmuştur. Paris ve Jacobs (1984)'a göre; iyi okuyucuların planlı düşündükleri, metin hakkında tahminde buldukları, okuma sırasında kendi düşüncelerini kontrol edebildikleri ve genellikle düşündürücü etkinliklere katılmaktan zevk aldıkları belirlenmiştir. Okumada zayıf olanların ise, okuma stratejilerini etkili kullanmadıkları için bu becerileri kazanmada yetersiz oldukları ve bilgileri hemen unuttukları görülmektedir (10). Özellikle, öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin okuduğunu kavrama becerilerindeki gelişme eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuma sırasında, iyi okuyucuların okuma amaçlarını bilmek için metine göz attıkları ve problemlerin çözümünde izleyecekleri stratejiye sahip oldukları; zayıf okuyucuların ise, metinleri anlama, tutarsızlıkları keşfetme ve bunları ortadan kaldırmada iyi okuyuculara göre daha az tecrübeli oldukları belirtilmiştir. Sonuç olarak, zayıf okuyucuların okuduklarını anlamadıkları ve okuma stratejilerini kontrollü kullanmakta sorun yaşadıkları söylenebilir (11).

Okuma stratejilerinin önemli noktaları öğretilmelidir. Çünkü okuma stratejilerini kullanmak, bireylerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırmaktadır (12). Bu nedenle, öğrencilerin okuma stratejilerini nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını bilerek tecrübe kazanması başarıyı arttıran önemli bir faktördür.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi alt testleri kullanılarak ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde geliştirmeleri beklenen üst düzey zihinsel becerilerini, Türkçe ve Matematik yeterlikleri açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Fen derslerindeki başarının düşük olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinin Fen Bilgisinde başarıyı belirleyen önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (13). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri araştırmak için yapılan çalışmada, 4. sınıf öğrencilerin 1. sınıf öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur (14). Texas Üniversitesi'nde yapılan araştırmada, yüksekokul öğrencilerinin kullandıkları bilişüstü okuma stratejilerinde, edimsel- davranış ve analitik- bilişsel öğeler incelenmiştir. Okuma stratejilerindeki bu öğelerin kullanılmasının, öğrencilerin bilgiyi hatırlamalarına ve uzun süreli belleğe kaydetmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (15). Malezya'daki Çinli öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada da, bilişüstü okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur (16).

Okuduğunu anlama becerisi ile okuduğunu anlama başarısı değişkeni ile birtakım değişkenler arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmaların olmasının yanı sıra, ders başarısı ve okuma stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların özellikle Türkiye bağlamındaki yetersizliği, bu noktada çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı; ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları üstbiliş okuma stratejileri ile bu stratejilerin Türkçe ve Fen–Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda; öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türü, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, okurken kullandıkları okuma stratejisi türü ile Türkçe ve Fen–Teknoloji ders başarıları arasındaki ilişki, farklı okuma strateji türlerinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını artırmadaki etkisi, cinsiyete bağlı olarak kullanılan okuma stratejisi türü ve okuma alışkanlıklarının okuma stratejilerini kullanmadaki etkisi incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Araştırma grubunu; Demirci (Manisa) ilçesinde, iki ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden ilköğretim 8. sınıftaki 89 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı 58 erkek, 31 kızdır. Öğrencilerin yaşları ise 13–14 arasında değişmektedir. Çalışma grubu, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okuma stratejileriyle ilgili veriler Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Bilinçli Okuma Stratejisi Envanteri” ile toplanmıştır (17). Envanter 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı olumlu olup, puanlama 5’li likert tipindedir. Öğrenciler her bir maddeye; “asla yapmam, çok nadir yaparım, bazen yaparım, genellikle yaparım ve her zaman yaparım” derecelenmesi ile tepki vermektedirler. Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları ile ilgili veriler ise okul yönetiminden sağlanmıştır. Öğrencilerin yılsonu Fen–Teknoloji ve Türkçe ders notları, başarı puanı olarak kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar; öğrencilerin, herhangi bir materyali (ders kitabı, makale vb.) bilinçli olarak okuma düzeylerini ve okurken kullandıkları okuma stratejisi türünü belirlemek için kullanılmaktadır. Bir envanterden elde edilen toplam puanın madde sayısına oranı, bilinçli okuma düzeyini belirler. Buna göre, aritmetik ortalaması 3.5 ve üstü olanlar yüksek, 3.4 ve 2.5 olanlar orta, 2.4 ve daha düşük olanlar ise düşük düzey olarak tanımlanır (Burry–Stok, 1995). Okurken kullandıkları okuma stratejisi türü ise alt ölçeklere göre belirlenmektedir. Alt ölçekler; Genel, Problem Çözmeye Dayalı ve Destekleyici Okuma Stratejilerinden oluşmaktadır. Bu amaçla, her bir alt ölçeğin aritmetik ortalaması alınır. Genel olarak üç faktörlü olan ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0.93’tür. Alt ölçeklerin alfa güvenilirlik katsayıları ise; Genel Okuma Stratejisi (13 madde) 0.92, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisi (8 madde) ve Destekleyici Okuma Stratejisi için (9 madde) 0.87’dir (17).

Aslı İngilizce olan envanterin Türkçeye çevirisi iki dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra uzmanlarla bir araya gelinerek ölçeğe son hali verilmiştir.

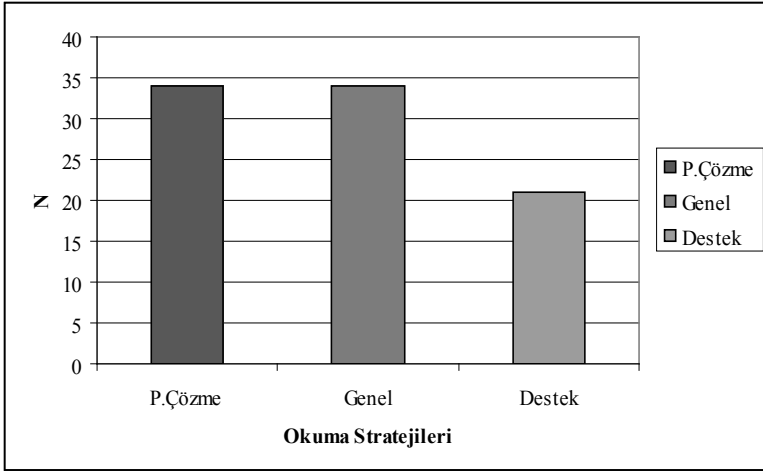
2.3. Veri Analizi

Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejileri türü ve düzeylerini ortaya çıkarmak için tanımlayıcı istatistiksel yöntem kullanılarak frekans tabloları oluşturulmuştur.

bulmuş ve bu veriler grafiklere aktarılmıştır. Okurken kullanılan okuma stratejisi türü ile Fen- Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasında ilişki için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Farklı okuma stratejilerinin, Fen-Teknoloji ve Türkçe ders başarılarında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı Kruskal Walls H-testi ve Mann Whitney U testi ile araştırılmıştır. Bu analizler yapılmadan önce gruplar arası varyansın homojenliği Levene istatistiği ile araştırılmıştır. Levene istatistiğine göre varyansın gruplar arası anlamlı farkın olmadığı durumlarda ise t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türüyle ilgili bulgular Şekil 1’de verildiği gibidir.



Şekil 1. Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türlerine göre dağılımları

Şekil 1’de görülebileceği gibi, öğrencilerin % 38,2’si Genel Okuma Stratejisini, % 38,2’si Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini ve % 23,6’sı ise Destekleyici Okuma Stratejisini kullanmaktadır. Bu bulgulardan, öğrencilerin herhangi bir ders materyalini okurken belirli bir stratejiyi kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türüne göre Fen- Teknoloji ve Türkçe ders başarıları dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

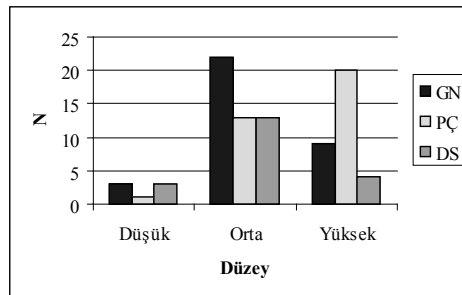
Tablo 1. Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarının okuma stratejisi türüne göre dağılımı

NOT	FEN- TEKNOLOJİ			TÜRKÇE		
	GOS	PÇOS	DOS	GOS	PÇOS	DOS
1	3	-	11	4	-	10
Oks içi %	8,8	-	52,4	11,8	-	47,6
2	10	-	5	3	4	6
Oks içi %	29,4	-	23,8	8,8	11,8	28,6
3	12	7	5	18	4	5
Oks içi %	35,3	20,6	23,8	52,9	11,8	23,8
Toplam %	13,5	7,9	5,6	20,2	4,5	5,6
4	4	16	-	9	12	-
Oks içi %	11,8	47,1	-	26,5	35,3	-
5	5	11	-	-	14	-
Oks içi %	14,7	32,4	-	-	41,2	-

Tablo 1’de görülebileceği gibi, Genel Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin Fen-Teknoloji dersi başarı puanları 1 ile 5 arasında dağılmaktadır. Bu öğrencilerin % 8,8’i dersten başarısız, %91,2’si ise başarılı olmuştur. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin tamamı başarılı olup, puanlar 3–5 arasında dağılım göstermektedir. Destekleyici Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin %52,4’ü başarısız olurken, % 47,6’sı bu dersten başarılı olmuştur. Başarılı öğrencilerin puan aralığı ise 2–3 arasındadır.

Türkçe dersinde ise Genel Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin başarı puanları 1–4 arasındadır. Bu öğrencilerin %11,8’i başarısız, % 88,2’si ise başarılıdır. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin tamamı dersten başarılı olup, başarı puanları 2–5 arasındadır. Destekleyici Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin ise % 47,6’sı bu dersten başarısız, %52,4’ü ise başarılı olmuştur. Başarılı öğrencilerin puan dağılımı 2–3 arasındadır. Elde edilen diğer bir bulgu ise, Destekleyici Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin Fen–Teknoloji ve Türkçe başarı puanları 4–5 olan öğrencinin olmamasıdır.

Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri**

Şekil 2'ye göre, öğrencilerin okurken Genel Okuma Stratejisini kullanma düzeyleri, % 8,8'i düşük, % 64,7'si orta ve % 26,5'i yüksektir. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini öğrencilerin % 2,9'u düşük, % 38,2'si orta ve 58,8'i yüksek düzeyde kullanmaktadır. Bu değerlerin Destekleyici Okuma Stratejisindeki dağılımı; % 19,9'u düşük, % 61,9'u orta ve % 19,9'u yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi etkili bir şekilde kullandıkları, Genel Ve Destekleyici Okuma Stratejisini orta düzeyde kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Okuma stratejileri kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuma stratejisi düzeyleri ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analiz sonuçları

Ders Başarıları	GOS	PÇOS.	DOS
Fen not	-,057	,611**	-,543**
p	,297	,000	,000
Türkçe Not	-,060	,567**	-,523**
p	,287	,000	,000

**p 0,01

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Genel Okuma Stratejisi kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki anlamsızdır ($P > ,00$). Bu bulgu, Genel Okuma Stratejisi kullanım düzeyinin ders başarılarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Problem Çözme Okuma Stratejisi kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($p < ,000$). Bu bulgu, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisinin kullanım düzeyinin yükselmesinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini gösterir. Destekleyici Okuma Stratejisi kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe başarı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < ,000$). O halde, Destekleyici Okuma Stratejisinin kullanım düzeyinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını artırıcı yönde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Farklı okuma stratejisi türlerinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını arttırmada anlamlı etkisinin olup olmadığı Kruskal Walls H– testi (KWH) ile araştırılmıştır (Tablo 3,4). KWH uygulanmadan önce puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 3. Farklı okuma stratejilerine göre Fen–Teknoloji ders başarısının KWH sonuçları

Okuma Stratejisi türü	n	Sıra ort.	sd	X_1^2	P	Anlamlı fark
GN	34	41.24	2	43.85	.000	PÇ-DS, PÇ-GN
PÇ	34	64.79				GN-DS
DS	21	19.05				

Analiz sonuçları, öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türü ile ders başarı notlarının anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 = 42.27, p < 0.05$). Bu bulgu, kullanılan üç okuma stratejisinin Fen–Teknoloji ders başarısını farklı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında en yüksek başarı Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisi iken, bunu Genel ve Destekleyici Okuma Stratejilerinin izlediği görülmektedir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan MWU testi sonuçlarına göre; Problem Çözme Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin de Destekleyici ve Genel Okuma Stratejilerine, Genel Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin de Destekleyici Okuma Stratejisini kullananlara göre, yüksek fen başarı puanına sahip oldukları ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Farklı okuma stratejilerinin Türkçe dersi başarı notu üzerine etkisiyle ilgili KWH sonuçları

Okuma Stratejisi türü	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı fark
GN	34	41.65	2	42.27	.000	PÇ-DS, PÇ-GN
PÇ	34	64.25				GN-DS
DS	21	19.33				

Tablo 4’den elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejileri ile Türkçe dersi başarı notları anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 42.27, p < 0.05$). Bu bulgu, üç okuma stratejisinin Türkçe ders başarısını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında en yüksek başarının Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisine ait olduğu görülür. Bunu, Genel ve Destekleyici Okuma Stratejisi izlemektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi ile araştırılmıştır. Analizden elde edilen bulgu, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisi kullanan öğrencilerin Destekleyici ve Genel Okuma Stratejisini; Genel Okuma Stratejisi kullanan öğrencilerin Destekleyici Okuma Stratejisini kullananlara göre daha yüksek Türkçe başarı puanına sahip olduğu ve bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türünün cinsiyete bağlı olarak değişimi MWU testi ile araştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre kullanılan okuma stratejisi türü

Cins	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Kız	31	45.00	1395	899	1.00
Erkek	58	45.00	2610		

Tablo 5'e göre, öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türü ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark anlamlı değildir ($U= 899, p>0.005$). Buna göre, öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejisi cinsiyete bağlı değildir. Bu bulgu, her iki cinsteki sıra ortalamalarının aynı oluşu ile de desteklenmektedir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla okuma stratejisi kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; "Evde kendine ait bir kitaplığın var mı?" sorusuna öğrencilerin % 57,3'ü evet, % 62,7'si hayır yanıtını vermiştir.

Evde öğrencinin kendine ait kitaplığının olması ile okurken kullandığı okuma stratejisi arasındaki ilişkinin anlamlılığı t testi ile araştırılmıştır. T testi öncesi Levene istatistiği sonuçları değerlendirilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.005$). T testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma alışkanlıklarıyla okuma stratejisi kullanma düzeyleri arasındaki ilişki

ÖLÇÜM	N	\bar{x}	s	Sd	t	P
Evet	51	1.75	0.71	87	1.543	0.126
Hayır	38	2.00	0.83	72		

Analiz sonuçlarına göre, evde kendisine ait kütüphanenin varlığı ile kullandığı okuma stratejisi arasında fark anlamlı değildir ($t= 1.54, p>0.005$). Bu bulgu, öğrencilerde okuma stratejisi kazanma ve geliştirme açısından kütüphanenin etkili olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin % 16,9'u sürekli bir yayına abone olduğunu, % 83,1'i ise abone olmadığını ifade etmiştir. Süreli bir yayına abone olma ile okurken kullandığı okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek için önce veriler Levene istatistiği ile analiz edilmiştir. Levene istatistiği sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca bağlı olarak, veriler parametrik bir istatistik olan MWU ile analiz edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Süreli bir yayına abone olma ile okurken kullandığı okuma stratejileri arasındaki ilişki

ÖLÇÜM	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Evet	15	46.10	691.5	538.5	0.847
Hayır	74	44.78	3313.5		

Tablo 7'de görülebileceği gibi, süreli bir yayına abone olma ile kullanılan okuma stratejisi arasındaki fark anlamlı değildir ($U= 538.5, p>0.005$). Bu bulgu, süreli bir yayına abone olmanın, öğrencinin kullandığı okuma stratejisi üzerine etkili olmadığını gösterir.

“Her gün düzenli olarak en az 1 saat kitap okumaya zaman ayırır mısınız?” sorusuna, öğrencilerin % 53.9’u evet, % 46.1’i ise hayır yanıtını vermiştir. Her gün düzenli olarak kitap okuma ile kullanılan okuma stratejisi arasındaki ilişki için önce veriler Levene istatistiği ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda grup varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.005$). Elde edilen veriler, t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Her gün düzenli olarak kitap okuma ile kullanılan okuma stratejisi arasındaki ilişki

ÖLÇÜM	N	\bar{x}	s	Sd	t	P
Evet	48	1.90	0.77	87	0.54	0.585
Hayır	41	1.80	0.78			

T testi sonuçlarına göre, her gün bir saat düzenli kitap okuma ile okurken kullanılan okuma stratejisi arasındaki fark anlamlı değildir ($t= 0.54$, $p>0.005$). Bu sonuç, öğrencilerin kitap okurken herhangi bir stratejiye bağlı kalmadıklarını göstermektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda herhangi bir ders materyalini okurken Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini (% 38.2) ve Genel Okuma Stratejisini (% 38.2) kullanan öğrenciler eşit oranlarda, Destekleyici Okuma Stratejisini (% 23.6) kullanan öğrencilerin diğerlerine nispeten düşük oranlarda olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular okuma stratejilerini kullanım düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin % 58,8’i, Genel Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin % 26,3’ü ve Destekleyici Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin % 19,9’u bu stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları görülür. O halde, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisinin en etkili biçimde kullanılan okuma stratejisi türü olduğu söylenebilir. En az etkili kullanılan okuma stratejisi ise Destekleyici Okuma Stratejisidir (% 19,9). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin önceki yıllarda bu üç tür okuma stratejilerine yönelik özel bir eğitim almadıkları göz önüne alındığında, bu sonuç öğrencilere uygulanan öğretim programlarına bağlı olarak açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, farklı okuma stratejileri ve bu stratejilerin kullanım düzeylerinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını farklı yönlerde etki etmiştir. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin % 58.8’i bu stratejiyi yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Bu stratejiyi kullanan öğrencilerin tamamı Fen–Teknoloji ve Türkçe derslerinden başarılı olmaları, Problem Çözmeye Okuma Stratejisinin Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarılarını arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle; ders materyallerini dikkatli ve anlayarak okuma, okuma hızını okunan materyalin güçlük derecesine göre ayarlama, zor materyaller üzerine daha çok yoğunlaşma, zaman zaman okuduğu yerin üzerinde düşünme, anlamadığı parçaları yeniden okuma ve anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin ederek okuma ders başarısını arttırmada etkilidir. Bu sonuç, Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini

kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı ile de desteklenmektedir.

Okurken Destekleyici Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin Fen–Teknoloji dersinden başarı olanların oranı % 47,6; Türkçe dersinden başarılı olanların oranı ise % 52,4 olup, öğrencilerin % 61,9’u bu stratejiyi orta düzeyde kullanmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin Destekleyici Okuma Stratejisini etkili bir şekilde kullanamadıkları, buna bağlı olarak da ders başarısında olumlu bir artışın gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir. Destekleyici Okuma Stratejisini kullanım düzeyi ile Fen–Teknoloji ve Türkçe ders başarıları arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı bu sonucu destekler niteliktedir.

Genel Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin % 64,7’si bu stratejiyi orta düzeyde kullanmaktadır. Bu öğrencilerin % 91,2’si Fen–Teknoloji dersinden, % 88,2’si ise Türkçe derslerinden başarılı olmuşlardır. Genel Okuma Stratejisini kullanım düzeyi ile ders başarıları arasındaki ilişkinin anlamsız oluşu, bu okuma stratejisi türünün ders başarısını artırmada etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Buradan çıkarılabilecek bir diğer sonuç, öğrencilerde uygulanan ve davranışçı modele göre hazırlanmış öğretim programlarının yüksek düzeyde Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisinin kullanımı ve gelişimini desteklediği, Genel Okuma Stratejisi ve Destekleyici Okuma Stratejilerinin gelişmesinde yetersiz kaldığı şeklindedir.

Öğrencilerin okurken kullandıkları okuma stratejisi türü ile cinsiyet arasındaki ilişki anlamlı değildir. Buna göre, öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejisi cinsiyete bağlı değildir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların kazanılmasında etkili olacak değişkenlerle kullanılan okuma stratejileri arasında ilişki anlamlı değildir. Bu bağlamda, evde öğrenciye ait bir yayına abone olması ve her gün kitap okumaya belirli bir zaman ayrılması okuma stratejilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için yeterli değildir. Sonuç olarak;

- Uygulanan öğretim programları öğrencilerde Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisinin kazanılması ve geliştirilmesini desteklemektedir.
- Okuma stratejisini etkili kullanma ders başarısını arttırmakta, anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir.

5. Öneriler

- Öğrencilere farklı okuma stratejileriyle ilgili eğitimler verilmeli, kazandıkları becerileri kullanabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.
- Yeni öğretim programının uygulanmaya başladığı günümüzde, bu tip çalışmalar ülke geneline yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle, bireysel öğrenmeyi destekleyen yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilere bu tip beceriler kazandırılması anlamlı öğrenmeyi desteklemesi açısından önemlidir.

6. Kaynaklar

1. Woolfock, A., E., Educational Psychology. Allyn Bacon, USA, 1980.
2. Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara, 2003.
3. Telman, L., Etkin Öğrenme Yöntemleri, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1998.
4. Egen, P., K., Educational Psychology, New Jersey, USA, 2001.
5. Çakıroğlu, A. Üstbilişsel Stratejiler ve Okuduğunu Anlama. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, 2006.
6. Baker, L. and Brown, A.L., “Metacognitive Skill and Reading.”, (Technical report No:188), Urbana Campaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois, 1980.
7. Sheorey, R., Mokhtari, K., “Measuring ESL students’ Awareness Of Reading Strategies.” , Journal Of Developmental Education, 25/3:2-10, 2002.
8. Auerbach, E., Paxton, D., “It’s not the English thing”: bringing reading research into the ESL classroom., TESOL Quarterly., 32/2:237-261., 1997.
9. Duffy, G.G. ve Diğerleri., “Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies”, Reading Research Quarterly, 22: 347-368.,1987.
10. Erginer, E., “İlköğretim 3., 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi”, PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:6,1999
11. Presley, M., Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading., The Nature of Constructively Responsive reading, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
12. Garner, R., “Metacognition and reading comprehension.”, Norwood, Nj: Ablex, 1987.
13. Berberoğlu, G., Kaptan, F., Kutlu, Ö., “Türkiye Genelinde Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Zihinsel Becerilerinin İncelenmesi.”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Ankara, 2002. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t67.pdf (Erişim tarihi: Nisan 2007)
14. Altunay, U., Güngör, A., “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.” XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2005.
15. Taraban, R., Marcel, K., Rynearson, K., “Analytic and Pragmatic Factors In College Students’ Metacognitive Reading Strategies”, Reading Psychology, 25:26–81, 2004.
16. Mohamed, A.R., Chew, J., Kabilan, M.K., “Metacognitive Reading Strategies Of Good Malaysian Chinese Learners.”, Malaysian Journal of ELT Research. March 2006, Vol.2, 2006.
17. Mokhtari, K., Reichard, C., “Assessing Students’ Metacognitive Awareness of Reading Strategies”, Journal of Educational Psychology, Vol.94, No.2, 2002.