

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞI, İNGİLİZCE OKUMA BAŞARISI VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevgi BEKTAŞ BEDİR², Fevzi DURSUN³

1 Bu çalışma “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat, sevgibektasbedir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3794-9247.

3 Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, fevzidursun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2103-8940.

Geliş Tarihi: 06.12.2018 Kabul Tarihi: 04.04.2019

Öz: Araştırmanın amacı üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi’nde ki bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 30 öğrenci deney grubunu 30 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada nicel deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamına alınan konular deney grubunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine göre planlanırken, kontrol grubunda İngilizce öğretim programına ve ders kitabına göre planlanmıştır. Araştırma, haftada dört ders olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Bu araştırmada belirlenen alt amaçlara ilişkin verileri elde etmek amacıyla Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen, Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri; araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı Testinin madde analizinde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR 20 güvenlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizlerinde $\alpha = 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı açısından eşitliğini göstermek için öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı ve ön testlerin standart sapma, ortalama değerleri ve bağımsız gruplar t testi verileri dikkate alınmıştır. Ön test son test gruplar arasındaki farkları görmek için karma ANOVA yapılmıştır. Araştırmada İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Üstbilişsel Farkındalık, Öz Yeterlik, Okuduğunu Anlama, Yabancı Dil Öğretimi

THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES INSTRUCTION ON STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS, READING ACHIEVEMENT AND SELF EFFICACY IN ENGLISH

Abstract:

The purpose of this study is to determine the effect of metacognitive reading strategies instruction on students' metacognitive awareness, reading comprehension achievement and self efficacy for reading in English. The sample of the study was consisted of 60 students attending ninth grade in 2016-2017 academic year in a district located at the Middle Black Sea region. 30 students of these students were in the experimental group and 30 students were in the control group. A pre-test post-test quasi- experimental design with control group was used as a quantitative method. The topics covered by the study were planned according to metacognitive reading strategies instruction in the experimental group while they were planned according to the English curriculum and course book in the control group. The study lasted eight weeks including four courses per week. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted by Öztürk (2012), English Reading Comprehension Achievement Test developed by the researcher and Self Efficacy Scale for English developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) were applied as pre-test and post-test in both control and experimental groups. TAP 6 was used to conduct the analyses after the pilot application of the achievement test and item difficulty and discrimination indices, variance, standard deviation; mean and KR 20 reliability coefficient calculations were carried out. The significance level was assumed to be $\alpha=0.05$ in the analyses of the quantitative data. In order to demonstrate the equality of experimental and control groups in terms of academic success, standart deviation, mean and independent samples t test results of Transition from Basic Education to the Secondary Education Exam and pre-tests were used. Mixed ANOVA was used to demonstrate the mean of differences between the experimental and control group's pre-test and post-test scores. According to the results of the study, it was found out that metacognitive reading strategies instruction had a positive effect on increasing metacognitive awareness of reading strategy, reading comprehension achievement and self efficacy for reading in English.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Awareness, Self Efficacy, Reading Comprehension, Teaching Foreign Language

Giriş

Dil, temel olarak dört beceriden oluşur. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir (Demirel, 2011, 29). Bu becerilerden okuma becerisi bireylerin okuduğunu anlamaları, eski bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirebilmeleri için önem arz etmektedir. Bloom'un (2012, 48) belirttiği gibi daha ilkökul yıllarında kazandırılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri etkilemesi beklenir. Okuma becerisi okur yazar olabilmenin önemli bir parçasıdır. Okuduğunu anlama ise okunulan şeyi anlama ve yorumlama becerisidir (Zhussupova ve Kazbekova, 2016). Okuma becerisini geliştirmek ve okuma eyleminde istenilen amaca ulaşabilmek için okuma stratejileri kullanılabilir. Chamot'a (2004) göre okuma stratejileri bireyi amacını başarmaya götüren bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımlarını içeren üstbilişsel bilgiye sahiptirler. Bu üstbilişsel bilgiye sahip olan bireyler okuduklarını anlamada daha başarılı ve bilinçli okuyuculardır. Çünkü üstbilis, düşünce süreçlerini denetlemeyi ve bilişsel kaynakların nasıl kullanacağını kontrol etmeyi sağlar (Ackerman ve Thompson, 2017). Sheorey ve Mokhtari'ye (2001) göre bireylerin okuma süreçleri hakkındaki bilis bilgisi ve okuduğunu anlamayı sağlayabilmek için süreci yönetebilmelerini sağlayan şey üstbilişsel farkındalıktır. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, okuyucuların okuduğunu anlayabilmeleri için okuma stratejilerini öğrenip bunları etkili şekilde kullandıkları kasıtlı ve planlı süreçlerdir.

Üstbilis

Bilis, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamak için yaptığı işlemlerin bütünüdür (Fidan, 1986, 65). Üstbilis ise bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesi, izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesidir (Flavell, 1979). İlk olarak Flavell (1979) tarafından "üst bellek" kavramına bağlı olarak ortaya çıkan üstbilis kavramı daha sonra farklı bilim adamlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Brown (1978) üstbilisin bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsadığını belirtmiş ve üstbilisi "bilme hakkında bilme" olarak tanımlamıştır. Üstbilis kişinin kendi öğrenme ve karar alma süreçlerinin bilincine ve öğrenirken hangi becerileri kullandığının farkına varması durumudur (Leonard, 2002, 125). Pressley ve Harris'e (2012, 266) göre üstbilis bilişsel stratejileri bilmeyi ön plana çıkaran bilis bilgisidir. İnsanlar hayatta işlerine yaramayan stratejileri kullanmaya devam etmezler. Üstbilis bilgisi hangi stratejiyi nerede ve ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda insanlara yön verir. Üstbilişsel farkındalık kavramı ise kişinin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, düzenleme ve değerlendirme, planlama, öğrenme şeklini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını içine almaktadır (Selçioğlu Demirsöz, 2014). Üstbilisi hayatına katan, onu karar alma ve uygulama sürecinde kullanabilen bireylerde üstbilişsel farkındalık oluşmuş demektir. Svinicki'ye (2004, 58) göre üstbilis devreye sokulduğu zaman bir problemi çözme aşamasında düşünce kontrol edilip yönetilebilir. Flavell

(1979) üstbilişin iki temel bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Üstbilişin ilk ögesi olan biliş hakkındaki bilgi, kişinin kendi düşünme ve öğrenme yolları hakkındaki bilgisi ve anlayışını kapsamaktadır. Üstbilişin ikinci ögesi bilişi izlemedir. Bilişi izleme kişinin öğrenilecek şeye göre öğrenme stratejisi seçmesi, bunu kullanma, izleme ve değerlendirme sonucuna göre düzenleme yapabilme becerisidir.

Üstbiliş ve Okuma Becerisi

Üstbiliş okuduğunu anlamada büyük bir öneme sahiptir. Uzun dönemde üstbilişsel strateji kullanmak öğrencilere belli başlı stratejilerin ne kadar faydalı olduğunu gösterecektir (Pressley, 2006). Üstbiliş, bilişsel süreçlerin kontrolünü sağlayabilme yeteneğidir ve bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırır (Leonard, 2002, 126). Üstbiliş bilgisi okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinin de ne zaman ve nerede kullanılması gerektiği konusunda bilgi verir (Pressley ve Gaskins, 2006). Öğrencilerin hayatlarını daha iyi anlaması için stratejilerin onlara ne kadar yardımcı olduğunu bilmeleri ve bunu kontrol edebilmeleri gerekmektedir (Harvey ve Goudvis, 2013). Güçlü üstbilişsel bilgiye sahip olan öğrenciler daha iyi organize olurlar ve öğrenmelerini yapılandırır (Svinicki, 2004, 129).

Ayrıca güçlü üstbilişsel bilgiye sahip öğrenciler okuyacakları parçanın türüne, okuma amaçlarına ve kendi okuma seviyelerine göre uygun stratejiyi seçerler (Rashtchi ve Keyvanfar, 2002, 94). Thao, Mai ve Ngoc'e (2014) göre öğretmenler okumayı öğretirken öğrencileri okuma stratejilerine değil sadece tek bir beceri olan sessiz okuma ve okuduğunu anlama sorularını cevaplamaya yönlendirmektedirler. Bu becerilerin ise Bloom'un taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyinin ilerisine geçemediği görülmektedir. Öğretmenler okuma stratejilerini öğretirken aynı zamanda öğrencilere üstbiliş nasıl kullanacakları konusunda rehber olmalıdır. Böylece öğrenciler okuma stratejilerini üstbilişsel farkındalıkla kullanacaklardır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmacılara göre iyi okurlar okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabilenlerdir. Pressley ve Gaskins'e (2006) göre iyi bir okuyucu okuma öncesinde okuyacağı şey hakkında tahminde bulunur ve okuma amacını belirler; okuma aşamasında parçayı anlayıp anlamadığı konusunda kendini denetler. Eğer bir sorun yaşarsa okuma hızını artırarak ya da yavaşlatarak, ya da tekrar okuyarak sorunu halleder. İyi bir okuyucu okuma sonrasında ise okuduğu parçayı değerlendirir ve özetler. Guthrie (2004) de becerikli okuyucuların çeşitli parçaları aktif okuyarak bilgi ve becerilerini artırmada daha güdülenmiş olduklarını vurgulamıştır.

Literatür incelendiğinde pek çok araştırmacı okuma stratejilerini çeşitli şekillerde sınıflamışlardır. Mokhtari ve Reichard (2002) geliştirmiş oldukları okuma stratejileri ölçeğinde okuma stratejilerini üç kategoride toplamışlardır. Bunlar genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destekleyici okuma stratejileridir. Zhang (1993) ise okuduğunu anlama stratejilerini dört genel kategoriye ayırmıştır: bilişsel stratejiler,

çıkarımında bulunma stratejileri, hafıza stratejileri ve test olma stratejileridir. Reid'e (2007, 151) göre, etkili bir okuma gerçekleştirebilmek için sadece temel okuma becerilerine sahip olmak yetmez. Tarama yapma, yüzeysel okuma, detaylı okuma stratejilerini kullanabilmek en düşük seviyede okuma becerisine sahip okuyucuya bile başarı getirir.

Araştırmacılar tarafından farklı tanımlanan okuma stratejilerinin en sık rastlanana, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler şeklindedir. Okumadan önce kullanılan stratejiler okumanın amacını belirleme, başlık hakkında ne bildiğini düşünme ve okuma parçasının yapısına bakma gibi stratejileri içerir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler önceki bilgileri harekete geçirme, önemli fikirler arasında bağ kurma, anlama problemlerini çözme, önemli görülen yerlerin altına çizip not alma gibi stratejileri içerir. Okuduktan sonra kullanılan stratejiler anahtar noktaları tekrar okuma, parçayı tarama ve özetleme gibi stratejileri içerir (Demirel, 2007, 83; Nam, 2014; Qanwal ve Karim, 2014).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı son zamanların en çok çalışılan konularından biri olmuştur. Çünkü herhangi bir alanda öğretim yaparken başarı sağlayabilmesi için öz yeterliği yüksek öğrencilere ihtiyaç vardır. Öz yeterlik kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlansa da genelde bu tanımlarda aynı şey ifade edilmektedir.

Öz yeterlik teorisi insanların kendi eylemleri üzerinde kendilerinin etkili olduğu ve davranışlarında öz düzenleme becerisi, öz saygı, öngörü gibi bireysel faktörlerin önemli olduğu ve bireylerin dış faktörlerden değil içten güdülendikleri üzerine kuruludur (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı bireylerin zorluk ve sıkıntılarla karşılaşmalarında bu durumla baş edebilmek için ortaya koydukları çabayı ifade etmektedir (Bandura, 1977; akt. Khajavi ve Ketabi, 2012). Senemoğlu'na (2010, s. 231) göre ise öz yeterlik bireylerin farklı koşullarla baş ederken ve belli bir aktiviteyi gerçekleştirirken kendisi hakkındaki yargısı ve yapabileceğine dair inancıdır. Bir birey insan yaşamının her alanında uzmanlık gerektiren yeterliğe sahip olamaz. İnsanların yeterlikleri uğraştıkları işlere göre farklı alanlarda kendini gösterir. Örneğin, bir iş yöneticisi yüksek organizasyon yeterliğine sahipken düşük ebeveynlik yeterliğine sahip olabilir. Bu yüzden yeterlik inancı evrensel bir özelliğe sahip değildir, aktif olunan belirli alanlardaki öz inançlar olarak değişmektedir (Bandura, 2006). Kişinin öz yeterliği o an içinde bulunduğu koşullara göre şekillenir.

Öz Yeterlik ve Okuma Becerisi

Schunk'a (2003) göre çok çalışan, öğrenme etkinliklerine daha hazır katılan, öğrenmeleri ve performansları konusunda kendilerini yeterli hisseden bireylerin öz yeterlikleri, öğrenme kapasitelerinden şüpheye düşen bireylere göre daha yüksektir. Ayrıca yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin başarı, çaba ve çalışmaya devamlılıkları da yüksektir. Ne yapabileceği konusunda inancı olan ve zorluklarla kolayca baş edebilen

bireyler öz yeterliği yüksek bireylerdir. Kargar ve Zamanian'nın (2014) da belirttiği gibi öz yeterlik öğrenenlerin duygusal yönünü en çok etkileyen faktörlerdendir ve dil öğretiminde öğrencilerin motive olmasında da anahtar rol oynamaktadır. Öz yeterlikle ilişkili olarak okuma öz yeterliği öğrencilerin başarılı bir şekilde okuyacaklarına olan inançları olarak tanımlanabilir (Boakye, 2015).

İngilizceyi ana dil ya da ikinci veya yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma stratejileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında yapılan çalışmalar her iki değişkende de pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Tobing, 2013; Zare ve Mobarakkeh, 2011). Öz yeterlik hem okuma başarısı hem de öz düzenleme üzerinde kritik öneme sahiptir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler daha çok çalışmakta, daha tutarlı olmakta, okuma anında daha çok görev almakta ve daha başarılı olmaktadır fakat düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler akademik görevlerde ve ödevlerde başarısız olmaktadır (McCown, 2013; Schunk ve Zimmerman, 2007). Yüksek öz yeterlik bireyin kendini güçlü hissederek motivasyonunu artıracığı için gelecekteki başarısı için hayati önem taşımaktadır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Kendisine inancı yüksek, yani bir işi başarabileceğine dair yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin akademik olarak daha başarılı oldukları söylenebilir. O zaman eğitim ortamları öğrencilerin öz yeterlikleri yükseltecek şekilde donatılmalıdır. Bandura'ya (1994) göre de eğitim ortamlarında öğrenciler işbirlikli çalışma ortamlarına yönlendirilmeli ve başkalarıyla değil kendileriyle karşılaştırma yoluna gidilmelidir. Böylece öğrenciler yarışmacı olmaktan ve bireysel düşünmekten çıkacaklardır ve kendi yeterlikleri hakkında pozitif algı geliştireceklerdir.

Schmit (1986) de öğrencilerin yabancı dilde yazılmış bir okuma metnine yüksek öz yeterlikle ve hangi üstbiliş okuma stratejileriyle yaklaşacaklarını bilmelerinin yabancı dilde okuduğunu anlamalarına ve okuma parçasına hâkim olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu sebeplerden ötürü bu araştırmanın amacı üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar aşağıdadır:

1. Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini nicel deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desende yansız atama kullanılmaz ve örneklem amaçlı seçilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 52). Bu çalışmada işlem grupları araştırmanın yapıldığı okulda var olan iki dokuzuncu sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

DG	E	Ön test	Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi	Son test
KG	E	Ön test		Son test

DG: Deney grubu
KG: Kontrol grubu
E: Eşleştirilmiş

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmadan önce hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapıldıktan sonra aynı veri toplama araçları hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi’ndeki bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışmayı görev yaptığı okulda gerçekleştirdiği için çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda dokuzuncu sınıf olarak iki şube bulunmaktadır. Her şubede 30 toplamda 60 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarıları birbirine denktir. Bu iki şubeden hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Tablo 2’de çalışma grubunu oluşturan sınıfların TEOG sınavı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının TEOG Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	30	373.20	11.50	58	0.36	0.72
Kontrol	30	374.33	12.05			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının TEOG sınav başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$t_{(58)}=-.36$, $p>0.05$]. Bu durum deney ve kontrol gruplarının denk olarak kabul edilmesinde bir sakınca olmadığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin ön test ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t test sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Deney	30	2.79	.07	58	-.22	.82
	Kontrol	30	2.82	.01			
İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney	30	11.46	.43	58	-.18	.86
	Kontrol	30	11.56	.38			
İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Deney	30	2.60	.08	58	-.39	.69
	Kontrol	30	2.65	.12			

Tablo 3 incelendiğinde yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri [$t_{(58)}=-.22$, $p>0.05$], İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi [$t_{(58)}=-.18$, $p>0.05$] ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği [$t_{(58)}=-.39$, $p>0.05$] ön testlerinde deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grupları denk olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi, İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu kullanılmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Bu envanter Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiştir ve üç alt boddan oluşmaktadır. Bunlar Genel Okuma Stratejileri (Okurken bir amaç belirlerim, okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım, vb.), Problem Çözme Stratejileri (Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım, metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm, vb.) ve Okuma Stratejilerini Desteklemedir (Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim, anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım, vb.). Bu ölçek Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.89, Türkçe'ye uyarlanmış hâlinde ise ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri 0.78'dir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri 0 ile 1 arasında yer alır. İç tutarlılık katsayısı $>.9$ ise mükemmel, $>.8$ ise iyi, $>.7$ ise kabul edilebilir, $>.6$ ise tartışmalı, $>.5$ ise zayıf ve $<.5$ ise kabul edilemez değerler arasındadır (George ve Mallery, 2003). Bu durumda bu veri toplama aracında iç tutarlılık değerlerinin tüm ölçümlerde 0.70'den yüksek bulunması ölçekten toplanan puanların güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani ölçekten tutarlı verilerin elde edildiğini göstermektedir.

Özgün ölçekte üç faktörlü olan yapı Türkiye'de öğrencilere uygulandığında yine üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. Fakat faktörlerin sıralamasında bir farklılık meydana gelmiştir. Okuma stratejilerini destekleme faktörü özgün ölçekte üçüncü faktörken Türkçe formda birinci faktör, problem çözme stratejisi faktörü özgün formda da Türkçe formda da ikinci faktör ve genel okuma stratejisi faktörü özgün formda birinci faktörken Türkçe formda üçüncü faktör olarak bulunmuştur. Sonuçta ölçeğin yüksek oranda özgün ölçeğe benzer bir yapıya sahip olduğu görülmüştür (Öztürk, 2012). Bu araştırmada uygulanan öğretim esnasında ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Fakat bu araştırma esnasında ilk olarak genel okuma, daha sonra problem çözme ve son olarak okuma stratejilerini destekleme faktörlerinin öğretimi yapılmıştır. Çünkü öğrencilere ilk önce daha genel stratejiler kazandırılmak, daha sonra okuma metnini anlamada zorlandıkları durumlarda hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini öğretmek ve son olarak da okuma metnine daha hakim olduktan sonra okurların kullanmaları gereken stratejileri öğretmek amaçlanmıştır.

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan "İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu test uygulamanın yapıldığı 8 haftalık dönemde işlenecek olan iki ünitenin öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları (10 kazanım) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Doku-zuncu sınıf öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar

İngilizce olarak verilmiştir. Bu kazanımların Türkçeye çevrilmesinde beş farklı İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda İngilizce olarak verilen kazanımlar Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce okuduğunu anlama başarı testi için kazanım soru eşleştirilmesi hazırlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan başarı testi için hazırlanan 30 soru maddesi, kapsam geçerliğini sağlayabilmek için Eğitim Programları ve Öğretim, Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği, Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim üyelerinin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşüne sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Başarı testi pilot ve asıl uygulama verilerinin madde analizinde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR 20 güvenlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır ve teste son hali verilmiştir.

İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik öğrencilerin öz yeterliklerini ölçmek için Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”nin alt boyutlarından olan okuma boyutu (İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim, okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim, vb.) kullanılmıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmada “İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ismi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarını belirlemeye yardımcı olması için geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerindeki öz yeterliği ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.97’dir. Bu değerler Okuma boyutu için 0.92’dir. Bu araştırmada ölçeğin okuma boyutu için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.70’dir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Ölçekten elde edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek öz yeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu

Araştırmanın tarafsızlığını desteklemek için oluşturan bir diğer veri toplama aracı da Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu’dur. Bu form deneysel araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacılar tarafından Eğitim Programları ve Öğretim alanında dört ve Ölçme ve Değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenme öğretme süreci ile ilgili 16 madde yer almaktadır. Bu maddelerle gözlemci araştırmacının ders işlerken dersin giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme basamaklarında ne yaptığını, kullandığı yöntem ve teknikleri yapıldı (√) ya da yapılmadı (x) olarak değerlendirmiştir. Gözlem formunun ikinci bölümünde okuma parçasıyla ilgili 11 madde yer almaktadır. Gözlemci burada o gün okutulan okuma parçalarının ve okuma aşı-

malarının deney ve kontrol grubunda aynı olup olmadığını değerlendirmiştir. Ayrıca gözlem formunun altına gözlemci gerek duyduğu zaman notlar eklemiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikle lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilgi farkındalıklarını, İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarılarını artırmak ve İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla deney grubuna üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda yapılan öğretim okuma stratejileri üstbilgi farkındalık envanteri dikkate alınarak planlanmıştır. Kontrol grubundaki dersler ise araştırmanın yapıldığı süreçteki İngilizce öğretim programı (MEB, 2014) kazanımları ve ders kitabı alıştırmaları dikkate alınarak planlanmıştır. Buna ek olarak zaman zaman hem deney hem de kontrol grubunda dersler etkileşimli tahta kullanılarak, bulmaca, oyun gibi etkinlikler kullanılarak işlenmiştir. Deney grubuyla kontrol grubunda aynı gün aynı okuma parçaları okutulmuştur. Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılmış ve bu öğretime yönelik yöntem teknikler ve okuduğunu anlama etkinlikleri seçilmiştir. Onun dışında kullanılan yöntem teknikler ve okuduğunu anlama etkinlikleri ortaktır.

Üstbilgi Okuma Stratejileri Öğretimi

Bu öğretim süreci araştırmanın deney grubuyla her hafta 4 ders saatinden toplam 8 hafta olarak 32 ders saati sürmüştür. Bu 8 haftalık uygulama aşamasında kullanılan okuma parçaları o saatteki stratejilere ve kazanımlara ulaşmayı sağlayacak sorular içermiştir. Çalışma grubuyla asıl uygulamaya geçmeden önce 11. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciyle tüm stratejilerin adım adım kullanıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın, bu çalışmada öğretilecek olan konuları daha önce öğrenmiş ve kazandırılması hedeflenen kazanımları elde etmiş 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden bir grupla yürütülmesi gerekmektedir. Araştırmacı pilot uygulamayı kendisi yapabilmek için, bu sınıflardan derslerine girdiği 11. sınıfları pilot uygulama için seçmiştir. Bu pilot uygulama stratejilerin öğretimi için verilmesi planlanan sürenin yeterli olduğunu, yazı puntolarının, okuma parçasıyla ilgili verilen görsellerin ve soruların anlaşılır olduğunu göstermiştir.

Uygulamaya geçmeden önce hem deney hem de kontrol grubuna Okuma Stratejileri Üstbilgi Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna üstbilgi okuma stratejileri öğretimi hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde önce genel okuma stratejileri, sonra problem çözme stratejileri ve en sonda okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda yer alan stratejiler öğretilmiştir. İlk dört hafta uygulanması beklenen strateji sayısına göre her hafta iki okuma parçası okutulmuştur. İkinci dört hafta tüm stratejilerin uygulanması beklendiği için ve özet çıkarma, parça hakkında soru sorma gibi stratejiler zaman aldığı için her hafta

bir okuma parçası okutulmuştur. Uygulama bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna ön testi uygulanan ölçekler son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılacak analizin parametrik ya da non-parametrik olmasına karar verilirken verilerin normal dağılım özelliği ve örneklem sayısı dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği üç yöntemle incelenmiştir. Birincisinde dağılımın normalliği grafik incelemesi ile yapılmıştır. Normal dağılım gösteren bir dağılımın grafiği, ortalaması, ortancası ve tepedeğeri çakışık olan simetrik bir çan eğrisi şeklindedir (Büyüköztürk, 2011, 21; Can, 2017, 82). Puanların dağılım grafiği verilerin normal dağıldığını göstermiştir. İkinci olarak çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama ve ortanca gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ortalama ve ortanca ne kadar birbirine yakınsa dağılımın o derece normal olduğundan söz edilir (Can, 2017, 83). Ayrıca ideal bir normal dağılımda ortalama ve ortanca birbirine ne kadar yakınsa ve çarpıklık, basıklık katsayıları sıfıra (0) yakınsa dağılımın o derece normal olduğu konusunda fikir yürütülebilir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2017, 47). Bu araştırmada ön testte ve son testte kullanılan veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna göre ölçülmüştür ve hem ön testte hem son testte elde edilen puan ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık, basıklık katsayıları sıfıra (0) yakın, -1 ile +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (n=30) puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p > .05$ çıkması, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 42).

Deney ve kontrol grubuna ilişkin ön test son test sonucu elde edilen nicel veriler karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Karma ANOVA gruplar arasındaki ortalama farkını tekrarlı ölçümlere göre karşılaştırır. Bu gruplar iki faktöre dayanmaktadır. Bu faktörlerden biri gruplar arası, diğeri gruplar içidir. Karma ANOVA iki veya daha fazla zaman aralığında (ön test son test) ve iki veya daha fazla koşulda (deney-kontrol) yer alan alan bağımlı değişkeni ölçen çalışmalarda kullanılır. Karma ANOVA'nın asıl amacı bu iki faktörün (zaman ve koşul) bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektir (Field, 2013, 730).

Gözlem Formunun Değerlendirilmesi

Gözlemci deney ve kontrol grubunda aynı okuma parçalarının işlendiği dersleri farklı haftalarda her bir grupta üç, toplam altı defa gözlemlemiştir. Gözlemcinin raporları deney grubunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapıldığını, kontrol grubunda ise derslerin İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarına ve ders kitabı-

na göre planlandığını göstermektedir. Gözlemcinin değerlendirmeleri uygulama sürecinin daha etkili ve tarafsız geçmesini sağlamıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ait “Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ön test son test ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>n</i>	ön test		<i>n</i>	son test	
		$\bar{x}$	<i>ss</i>		$\bar{x}$	<i>ss</i>
Deney	30	2.80	.41	30	4.23	.40
Kontrol	30	2.82	.52	30	2.86	.50
Toplam	60	2.81	.47	60	3.54	.82

Tablo 4’te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakınken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Birinci alt amaca ilişkin yapılan karma ANOVA analizinde Box’s M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box’s M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunduğu için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmamıştır [Box’s M=71, $F_{(3,605520)}=22.73$, $p<.05$]. Bu nedenle Tablo 5’te görülen çok değişkenli testlerden Pillai’s Trace testi dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Deney Kontrol Grubu ve Ön Test Son Test Arasındaki Etkileşim

		<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Serbestlik Derecesi1</i>	<i>Serbestlik Derecesi2</i>
zaman	Pillai's Trace	.81	242.83*	1	58
	Wilks' Lambda	.19	242.83*	1	58
	Hotelling's Trace	4.19	242.83*	1	58
	Roy's Largest Root	4.19	242.83*	1	58
zaman*grup	Pillai's Trace	.79	215.21*	1	58
	Wilks' Lambda	.21	215.21*	1	58
	Hotelling's Trace	3.71	215.21*	1	58
	Roy's Largest Root	3.71	215.21*	1	58

* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi Pillai's Trace testi verilerine göre ön test son test (zaman) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Pillai's Trace = .81, $F_{(1,58)} = 242.83$, $p < .05$]. Benzer şekilde deney grubu kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Pillai's Trace testi ile bakılmıştır. Buna göre deney-kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim, kısacası grubun zaman ile etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır [Pillai's Trace = .79, $F_{(1,58)} = 215.21$, $p < .05$].

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri zaman ve zaman*grup etkileşimine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>
zaman	16.40	1	16.40	242.83*
zaman*grup	14.54	1	14.54	215.21*
Hata	3.92	58	.07	

* $p < .05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)} = 14.54$, $p < .05$].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi hem ön test hem de son test puanları için incelenmiştir. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)}=1.80, p>.05$] ve son test puanlarına göre [$F_{(1,58)}=1.70, p>.05$] sağlanmıştır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi Tablo 7’de sunulmuştur.

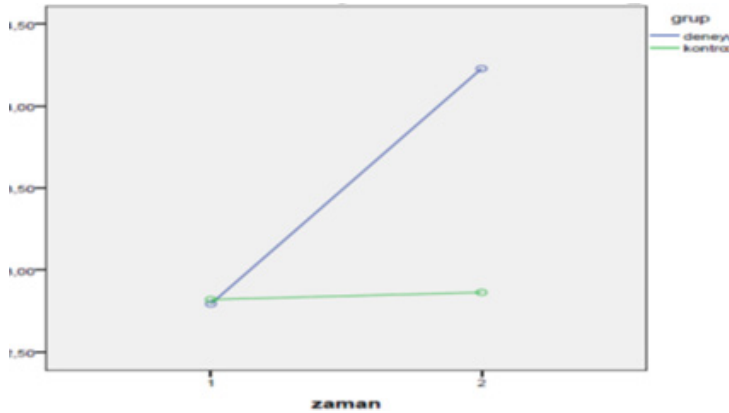
Tablo 7. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>
Grup	13.45	1	13.45	37.85*
Hata	20.60	58	.36	

* $p<.05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)}=37.85, p<.05$].

Deney ve kontrol grupları okuma stratejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 1’de görülmektedir.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 1’de görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbiliş farkındalıklarını artırdığı görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaca ait “Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu Karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ön test son test ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ön test			son test		
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Deney	30	11.47	2.36	30	17.83	1.46
Kontrol	30	11.57	2.03	30	14.03	1.73
Toplam	60	11.52	2.18	60	15.93	2.49

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu İngilizce okuduğunu anlama başarı testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakınken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Box’s M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box’s M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunmadığı için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmıştır [Box’s $M=7$, $F_{(3,605520)}=2.32$, $p>.05$]. Bu yüzden Tablo 9’da görülen çok değişkenli testlerden Wilks’ Lambda testi dikkate alınmıştır.

Tablo 9. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Deney- Kontrol Grubu ve Ön test Son test Arasındaki Etkileşim

		<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Serbestlik Derecesi 1</i>	<i>Serbestlik Derecesi 2</i>
zaman	Pillai’s Trace	.87	398.30*	1	58
	Wilks’Lambda	.13	398.30*	1	58
	Hotelling’s Trace	6.87	398.30*	1	58
	Roy’s Largest Root	6.87	398.30*	1	58
zaman*grup	Pillai’s Trace	.57	77.64*	1	58
	Wilks’Lambda	.43	77.64*	1	58
	Hotelling’s Trace	1.34	77.64*	1	58
	Roy’s Largest Root	1.34	77.64*	1	58

* $p<.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi Wilks’ Lambda testi sonucuna göre ön test son test (zaman) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Wilks’ Lambda = .13, $F_{(1,58)}=398.30$, $p<.05$]. Benzer şekilde deney grubu- kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Wilks’ Lambda testi ile bakılmıştır. Wilks’ Lambda testi sonucuna göre deney- kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim istatistiksel olarak anlamlıdır [Wilks’ Lambda = .43, $F_{(1,58)}=77.64$, $p<.05$]. Yapılan bu test sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılan sınıfta (deney grubu) veya bu öğretimin yapılmadığı sınıfta olmanın (kontrol grubu) öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerindeki (son test-ön test farkı) etkisi, kısacası grubun zaman ile etkileşimi anlamlı çıkmıştır.

İngilizce okuduğunu anlama başarı testi zaman ve zaman*grup etkileşimine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>
zaman	585.21	1	585.21	398.30*
zaman*grup	114.08	1	114.08	77.64*
Hata	85.22	58	1.47	

* $p<.05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)}=114.08$, $p<.05$].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi hem ön test hem de son test puanları için incelenmiştir. İngilizce okuduğunu anlama başarı testi için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)}=64$, $p>.05$] ve son test puanlarına göre [$F_{(1,58)}=48$, $p>.05$] sağlanmıştır.

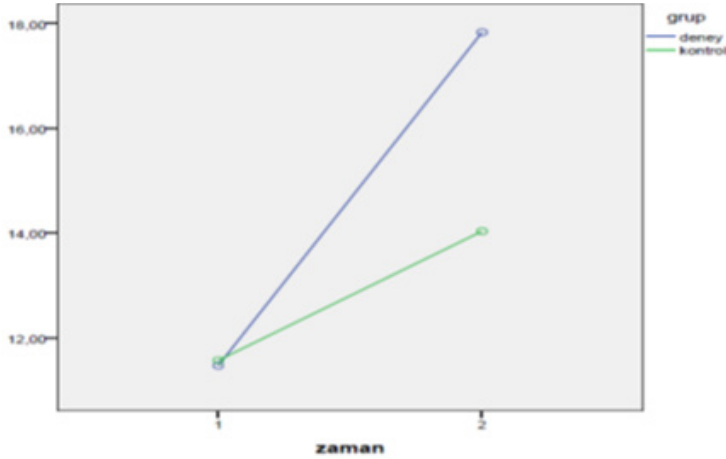
İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
Grup	102.68	1	102.68	17.27*
Hata	344.76	58	5.94	

* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)} = 17.27$, $p < .05$]. Deney ve kontrol grupları okuma stratejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 2’de görülmektedir.

**Grafik 2.** Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 2’de görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısını artırdığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaca ait “Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu Karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri ön test son test ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ön test			son test		
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Deney	30	2.60	.435	30	4.26	.393
Kontrol	30	2.66	.671	30	2.70	.712
Toplam	60	2.63	.561	60	3.49	.973

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakinken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Box’s M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box’s M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunduğu için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmamıştır [Box’s $M=88$, $F_{(3,605520)}=28.25$, $p<.05$]. Bu nedenle Tablo 13’te görülen çok değişkenli testlerden Pillai’s Trace testi dikkate alınmıştır.

Tablo 13. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Deney- Kontrol Grubu ve Ön Test Son Test Arasındaki Etkileşim

		<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Serbestlik Derecesi 1</i>	<i>Serbestlik Derecesi 2</i>
zaman	Pillai’s Trace	.82	267.29*	1	58
	Wilks’Lambda	.18	267.29*	1	58
	Hotelling’s Trace	4.61	267.29*	1	58
	Roy’s Largest Root	4.61	267.29*	1	58
zaman*grup	Pillai’s Trace	.81	238.68*	1	58
	Wilks’Lambda	.20	238.68*	1	58
	Hotelling’s Trace	4.12	238.68*	1	58
	Roy’s Largest Root	4.12	238.68*	1	58

* $p<.05$

Tablo 13’e göre ön test son test (zaman) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Pillai’s Trace= .82, $F_{(1,58)}=267.29$, $p<.05$]. Benzer şekilde deney grubu- kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Pillai’s Trace testi ile bakılmıştır. Buna göre deney-kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim, kısacası grubun zaman ile etkileşimi, istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır [Pillai’s Trace= .81, $F_{(1,58)}=238.68$, $p<.05$].

İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri zaman ve zaman*grup ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>
zaman	22.30	1	22.30	267.29*
zaman*grup	19.70	1	19.70	238.67*
Hata	4.80	58	4.80	

* $p < .05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)} = 22.30$, $p < .05$].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi incelenmiştir. İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)} = 6.75$, $p > .05$] sağlanmış fakat son test puanlarına göre [$F_{(1,58)} = 13.14$, $p < .05$] sağlanamamıştır. İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerin ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testine ilişkin veriler Tablo 15'te sunulmuştur.

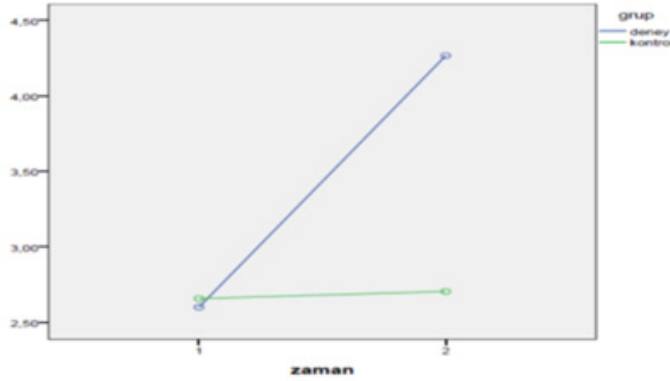
Tablo 15. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterliklerin ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>
Grup	17.00	1	17.00	29.92*
Hata	32.95	58	.568	

* $p < .05$

Tablo 15'te görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)} = 17.00$, $p < .05$].

Deney ve kontrol grupları okuma stratejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 3'te görülmektedir.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 3'te görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırdığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde üstbilişsel dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarını artırdığı görülmektedir (Aydemir ve Karaman, 2017; Kanmaz, 2012; Takallou, 2011).

Huang ve Newbern (2012) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve düşük seviyede İngilizcesi olan yetişkin öğrencilerle üstbilişsel okuma stratejileri öğretimini yapmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda üstbilişsel okuma öğretiminin bu öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da lise öğrencileri üzerinde uygulanan üstbilişsel okuma stratejisi öğretimi öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin farklı yaş gruplarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları artırmada etkili olduğu görülmektedir. Razi (2010) üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı yarı deneysel çalışmasında üstbilişsel okuma stratejisi öğretiminin üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan öğretimin sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmada da benzer bir çalışma lise dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin uygulandığı farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları artırmada etkili olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin yapılan uygulamalar sonucunda üstbilişin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgilerinin arttığı görülmektedir. Bu araştırmada da üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde deney

grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı artmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmalarda üstbiliş dayalı yapılan okuma öğretiminin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurması, öğrencilerin hayatlarına üstbiliş kavramını sokarak kendi öğrenmeleri üzerinde daha çok sorumluluk sahibi olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü üstbiliş kavramını içselleştirmiş bir birey öğrenmelerini planlayacak, düzenleyecek ve kontrol edecektir. Bu durumun da başarı getirmesi beklendik bir sonuçtur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde üstbiliş dayalı yapılan öğretim etkinliklerinin çoğunlukla öğrencilerin okuma başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Çubukçu, 2008; Razi, 2010; Özkan Gürses, 2011; Salataci ve Akyel, 2002; Steven, Slavin ve Famishi; 1991). Ayrıca Takallou (2011), İngilizce yabancı dilde bilişbilgisi stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ve bilişbilgisi farkındalıkları üzerindeki etkilerini ve metin türünün öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, strateji öğretiminin yapıldığı grup kontrol grubuna göre okuduğunu anlama testinde daha iyi performans göstermiştir. Zhang (2008) öğrencilerin strateji temelli okuma öğretimine katılmaya ne kadar istekli olduklarını ve strateji öğretiminin okuma performansı üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda strateji temelli okuma öğretiminin öğrencilerin strateji kullanmaları ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Tüm bu çalışmalarda üstbiliş dayalı uygulanan öğretim etkinliklerinin okuma başarısı üzerinde olumlu etkisi görülmektedir. Fakat Çubukçu'nun (2009) üstbiliş okuma stratejileri farkındalıklarının önemine değindiği ve üniversite öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalıklarını ölçmek için yaptığı çalışmasında öğrencilerin hangi üstbiliş okuma stratejilerini kullandıklarının farkında oldukları fakat kelime bilgisi eksikliği, düzenli bir çalışma alışkanlıklarının olmaması ya da öz düzenleme stratejisini kullanamama gibi sebeplerden ötürü okumada başarısız oldukları sonucu çıkmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde farklı düzeylerde ve farklı derslerde yapılan benzer araştırmalar görülmektedir (Bandura, 1989; Lien, 2016; Zare ve Mobarakeh, 2011). Ayrıca Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarını ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre inceleyip, akademik öz yeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada akademik öz yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmada da uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini

artırdığı görülmüştür. Tobing'in (2013) yaptığı araştırmada yüksek öz yeterliğe sahip okuyucuların okuma stratejilerini daha etkin kullandıkları görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki pozitif ilişki artışı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilemektedir. Öztürk ve Kurtuluş (2017) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisini belirlemek için ilişkisel tarama yöntemiyle yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algısı sınıf düzeyi ve matematik karne notuna göre farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Tüm bu çalışmalarda öz yeterliğin okuma stratejileri ve başarı üzerinde olumlu etkisi görülmektedir. Fakat Baddareen, Gaith ve Akour'un (2015) öz yeterlik, başarıma amaçları ve üstbilişin akademik motivasyon üzerindeki etkilerine baktıkları çalışmada başarıma amaçları ve üstbilişin akademik motivasyon üzerinde anlamlı etkisi görülürken öz yeterliğin bu konuda etkisiz olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu, strateji kullanmada ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Kendi becerilerini artışıyla, eksisiyle tarafsız görebilen ve bir işi yapabileceği konusunda kendine inanan öğrenciler yüksek öz yeterliğe sahiptir. Bu öğrenciler karşılaştıkları olumsuzluklarla savaşılabilmek için kendilerine yeni yollar bulur. Bu süreçte üstbilişsel farkındalıkları ve strateji kullanma becerileri gelişmektedir. Bu araştırmada da üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik inançları anlamlı derecede artmıştır. Yine deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının artmasında da üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin yanı sıra öğrencilerin öz yeterliklerindeki artışın etkili olduğuna inanılmaktadır.

Bu araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi İngilizce dersi okuma becerisi için gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel farkındalığın dilin diğer becerileri olan konuşma, yazma ve dinlemede de etkili olacağına inanılmaktadır. Bu sebepten aynı öğretim yöntemi diğer becerilerin geliştirilmesi için uygulanabilir. Aynı öğretim diğer derslerde de uygulanabilir. Yapılan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkisi başka sınıf seviyelerinde de araştırılabilir. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sadece okuma öncesi, okuma sırası ya da okuma sonrası süreçler için uygulanabilir. Bu araştırmada gerçekleştirilen öğretim okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin alt boyutları olan genel okuma, problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme stratejilerinin tümüne yönelik yapılmıştır. Bu öğretim tek bir alt boyuta göre planlanıp yürütülebilir.

Kaynakça

- Ackerman, R. ve Thompson, V.A. (2017). Meta-reasoning: Monitoring and control of thinking and reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(8), 607-617.
- Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 18-40.
- Baddareen, G., Gaith, S. ve Akour, M. (2015). Self efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 25, 729-735.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares ve T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing.
- Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: an exploratory study. *Reading and Writing*, 6 (1), 52.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. Washington: National Inst. of Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Chamot, A.U (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 83-93.
- Çubukçu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 559-563.
- Demirel, Ö.(2007). *ELT methodology*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Flavell, J. H. (1979). A new area of cognitive-developmental inquiry. *Metacognition and Cognitive Monitoring*, 34(10), 906-911.

- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretmi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications.
- George, D.ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1–29.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (01), 97-110.
- Harvey, S., ve Goudvis, A. (2013). Comprehension at the core. *The Reading Teacher*, 66(6), 432-439.
- Huang, J. ve Newbern, C. (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice For Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 1(2), 66-77.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kargar, M. ve Zamanian, M. (2014). The relationship between self-efficacy and reading comprehension strategies used by Iranian male and female EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(2). 117-132.
- Khajavi, Y. ve Ketabi, S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self- efficacy beliefs: The effect of concept mapping strategy. *Porta Lingarum*, 17, 9-27.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-78.
- Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: a to z*. London.: Greenwood Press
- Lien, H.Y. (2016). Effects of EFL individual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports*, 119 (1), 124–135.
- Mccown, M. A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students* Unpublished doctoral dissertation. Liberty University. USA.
- MEB (2014). Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (9.10.11 ve 12.sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1vekno=214>. Erişim Tarihi: 07.07.2016.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nam, K.H. (2014). ELL high school students' metacognitive awareness of reading strategy use and reading proficiency. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(1).
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Elementary Education Online*, 11(2), 292- 305.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. ve Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Pressley, M., ve Harris, K.R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.
- Qanwal, S. ve Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and l2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019-1032.
- Razi, S. (2010). *Effects of metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Rashtchi, M. ve Keyvanfar, A. (2002). *Quick'n' easy ELT*. Tehran: Rahnama Publications.
- Reid, G. (2007). *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Salatacı, R. ve Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1).
- Schmit, M.C. (1986). *The roots of metacognition: An historical review*. Paper presented at the Annual meeting of reading conference, Austin, Texas.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (16. Baskı). Ankara: Pegem.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi metacognitive awareness and its developing. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 112-123.
- Sheorey, R., ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stevens, R.J, Slavin, R. E. ve Famish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.
- Svinicki, M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. US: Anker Publishing Company Inc.
- Takallou, F. (2011). The Effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Assian EFL Journal*, 272-300.
- Thao, V.T, Mai, L.H. ve Ngoc, L.T., (2014). An inquiry into students' application of metacognitive strategies in reading technical materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1283-1291
- Tobing, I.R.A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas, Indonesia.
- Zare, M. ve Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 98-105.
- Zhang, Z. (1993). *Literature review on reading strategy research. a paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association*. A Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South. Educational Research Association, New Orleans.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instr Sci.*, 36, 89-116.
- Zhussupova, R. ve Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 593-600.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Research Journal*, 29(3), 663-676.