



(ISSN: 2602-4047)

Okutkan C. (2022). Investigation of Metacognitive Reading Strategies Used by Students of Technical Vocational Schools of Higher Education, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(19), 2526-2553.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.621>

Article Type (Makale Türü): Research Article

INVESTIGATION OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES USED BY STUDENTS OF TECHNICAL VOCATIONAL SCHOOLS OF HIGHER EDUCATION

Cansev OKUTKAN

Assist Prof. Dr., Yalova University, Yalova, Turkey, okutkancansev@gmail.com

ORCID:0000-0002-6152-1358

Received: 20.09.2022

Accepted: 14.11.2022

Published: 01.12.2022

ABSTRACT

The 21st century is an age when knowledge changes rapidly, and lifelong learning becomes an obligation. In this period, some of the essential skills that individuals need to acquire to adapt to the rapidly changing information flow are higher order reading skills. Higher order reading skills are skills that require conscious and critical reading and entail the use of metacognitive reading strategies. Students' use of metacognitive reading strategies in educational environments positively affects students' academic lives. Therefore, this study aimed to determine the level of metacognitive reading strategies use by students in technical vocational schools of higher education. In this regard, this study investigated the use of metacognitive reading strategies by the students through the relationship between reading strategies and gender, department, and self-efficacy beliefs. The research is in the general survey model, and data were collected from 269 randomly selected volunteering students who received distance education in a vocational college in the west of Turkey. The Metacognitive Reading Strategies Scale, the Academic Self-Efficacy Scale, and a personal information form were used as data collection tools. As a result of the study, it was concluded that the students used metacognitive reading strategies at a moderate level. While there was a significant difference in pragmatic reading strategies in favor of female students compared to males, there was no difference in the averages according to grade levels. When the departments were considered, a differentiation occurred between the Child Development and Private Security students, which was in favor of the Child Development Department. According to the results of the correlation analysis, it was observed that there was a moderately significant relationship between self-efficacy beliefs and reading strategies. Under the given circumstances presented the study, it was proposed that reading strategies should be the subject of further research in higher education.

Keywords: vocational school students, metacognitive reading strategies, pragmatic reading strategies, analytical reading strategies, academic self-efficacy beliefs

INTRODUCTION

In its simplest description, reading is "perceiving and making sense of printed or written words through our sense organs and comprehending, interpreting them;" it is also a mental and intellectual act (Özdemir, 2018). Reading as a mental and intellectual action that involves thinking about and making sense of what an individual reads. In this respect, it is also an important learning tool. The process of reading is a lifelong engagement, the same as learning. While essential reading is simply combining letters and reading words and sentences, functional reading includes skills such as interpreting what is read correctly and thinking about what is read (Gündüz & Şimşek, 2013). Not only is it enough that the reader has acquired basic reading skills but being a functional-good reader also requires acquiring more complex skills. A good reader is a good learner and succeeds in every aspect of life besides academic studies. Good readers are conscious readers, their critical reading skills have improved, they can make sense of what they read, and they can question and think about what they read. Being a conscious reader requires an effort to deepen reading and interpretation and using different reading methods and strategies.

Reading strategies are essential in understanding and learning a text. A person who wants to use reading as a learning method efficiently utilizes of a number of reading strategies intentionally or unintentionally. The intended use of these strategies in the right place and at the right time makes an essential contribution to learning. Reading strategies are related to reading knowingly and consciously, and they are linked to the concept of "metacognitive reading strategies." The concept of metacognition is the ability to control cognitive processes and provides individuals with critical thinking skills (Leonard, 2002). Metacognition also provides information about when and where reading strategies should be used to improve reading comprehension skills (Pressley & Gaskins, 2006).

Reading strategies are defined by Topuzkanamış (2009) as "the mental processes that students consciously choose to perform their reading tasks successfully in the reading process. "Reading types such as reading by taking notes, reading by marking, reading by guessing, reading by asking questions, reading by establishing a relationship with texts, and critical reading are some of the reading methods in which metacognitive strategies that contribute to learning are employed. Cognitive views on reading emphasize the need for students to develop appropriate strategies for understanding a text and structuring its meaning (Lacina, Block, & Weed, 2009; Bruning, Schraw, & Norby, 2011). The aim of developing these strategies is to enable the student to gain metacognitive awareness and to control the way he/she reads (Bruning et al, 2011).

Metacognitive awareness is essential in reading to learn. Metacognitive awareness in reading means thinking on and being aware of what is read. While reading a text for learning or information, a reader with a high degree of awareness can determine the reading style depending on his/her purpose and controls the reading process. This level of awareness also facilitates learning. A number of fields are emphasized about learning through reading and creating knowledge. These are advance organizers, context clues, and text-related questions. While learning something through texts, these three important issues have been underlined (Bruning et al., 2011):

Advance organizers: According to Ausubel (1968), self-regulators are appropriate, relevant, and inclusive input resources. They are presented before learning and then processed at a higher level of generalization, abstraction, and coverage than the reading resources to be learned. Advance organizers facilitate remembering the subsequent detailed resources (Akt. Bruning et al, 2011).

According to Güneş (2007, p. 120), not only the information in the text, but also the reader's background information, social status, and knowledge about the environment also affect the reading comprehension process. Based on their prior knowledge, the reader can understand the information in the text in different ways or cannot understand it at all. For this reason, both background information and advance organizers gain importance. A solid foundation will facilitate later learning.

Context clues: Placing clues in the text makes it easier for the reader to notice the structure and layout of the subject in the text and enables to remember the content of the text. For example, bullets, italics, bold typography, etc., are context clues.

Comprehension questions about the text: It is essential to ask questions about reading resources. Higher order questions should be definitely included among the comprehension questions. Information to be inferred from the reading, interpretive questions to be extracted from the text, and "detailed questioning" are among the strategies used to increase understanding. Questions that will enable students to read critically will be useful. Thanks to higher order learning activities (application, analysis, synthesis, and evaluation steps), students examine and try to understand the texts better when they read them, and their understanding capacity develops (King, 2007; Bruning et al, 2011).

To use reading for learning, it is necessary to develop reading skills and use reading strategies. As for reading strategies, metacognitive reading strategies in the literature include a number of awareness studies before, during, and after reading. According to Pressley and Gaskins (2006), good readers predict what they will read before reading and determine the purpose of reading; they also check themselves whether they understand the piece during the reading phase. If they have a problem, they solve it by increasing or slowing down the reading speed or by reading it again. After reading, a good reader evaluates and summarizes the piece he/she reads (Presley & Gaskins, 2006). Metacognitive reading strategies are strategies that the student uses before, during, and after reading and that provide the reader's awareness of his/her own reading process (Çöğmen & Saracaloğlu, 2010; Ditzel, 2010). Strategies before reading are related to planning, strategies during reading are related to self-monitoring, and strategies after reading are in the form of self-evaluation (Presley & Gaskins, 2006). These strategies (Jacobs, 2011; Çöğmen & Saraçaloğlu, 2010; Karatay, 2007) are briefly as follows:

➤ *Pre-reading strategies:*

These are strategies related to planning. They involve planning the reading action in advance. They entail the reader's determining the purpose of reading and starting the reading process by being aware of it. With the

knowledge of the purpose for reading and a high awareness level before starting the reading action, the reader begins to read with a high degree of selective perception.

➤ *While-reading strategies:*

The reader constantly reviews how he/she reads during reading and what he/she understands from the text. Strategies during reading, known as monitoring strategies, include making predictions about the text, making inferences, using clues in the text, determining the structure of the text, and using the features of the text. It involves processes where the reader is actively involved, such as expressing, interpreting, and creating questions with graphics and visuals.

➤ *Post-reading strategies:*

After reading, the reader checks whether he/she has achieved the previously determined goals and re-evaluates the reading process from the beginning to the end. Deciding whether the plan made before reading is working, determining what the deficiencies during the reading process are, and changing the strategy if necessary are some the post-reading strategies.

According to educational research, using the right reading strategies in educational environments is associated with positive variables such as academic achievement, self-efficacy, and self-control (Paris et al., 1992; Svinicki, 2004). In addition, reading comprehension and being a conscious reader in the distance education process have been among the necessary conditions for students. It is considered that students who can use reading strategies in digital learning environments can be more successful. When the literature on metacognitive reading strategies is examined, many studies have been encountered on university students such as Turkish, English, and classroom teacher candidates and on the use of these strategies in Turkish courses in secondary education (Çeçen & Alver, 2011; Gelen, 2004; Karasakaloğlu, Saraçalıoğlu & Özelçi, 2012; Karatay, 2007; Erdağı Toksun & Toprak, 2019; Temizkan, 2008). However, it is essential and necessary for everyone to use reading strategies since reading is critical at all educational levels and for everyone. The number of studies in which reading strategies are investigated in the context of Turkish lessons and Turkish teachers as the target audience is insufficient. Considering the information presented, this study discussed the use of reading strategies by students at a technical vocational high school of higher education. It can be assumed that vocational college students have a lower academic exam performance, considering that they have not been able to study in an undergraduate program. This reinforces the necessity of the research. Studies show a relationship between reading comprehension success and other courses (Bloom, 2012). Those who are inadequate in understanding what they read cannot be expected to be interested in other course subjects, understand what they read in textbooks, and thus be successful. Regarding the importance of reading comprehension, strategies should be developed to help students understand the texts they read. In studies conducted abroad, it is known that many reading comprehension strategies are developed, and there are special programs where these are taught (Doğan, 2002).

The study examined the metacognitive reading strategies and their relationship with gender, grade level, department, and the self-efficacy beliefs in 269 students who continued their education through distance

education in the technical vocational high school of a small university in the west of Turkey. Academic self-efficacy is the student's belief that he/she can successfully complete an academic task (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000). Academic self-efficacy is an important factor affecting student learning and success (Schunk, 1991). For this reason, predicting that there might be a relationship between students' use of reading strategies and their academic self-efficacy, the academic self-efficacy beliefs of vocational school students were assessed in the study. While there are many studies on university students regarding the teaching and determination of reading strategies, no study has been found on students at technical vocational schools of higher education. The reasons for conducting this study with a technical vocational school should be supported by more scientific reasons. Due to the importance of using reading strategies at all levels of teaching, it was necessary to conduct research with vocational high school students. Within the scope of this study, answers to the following research questions were sought:

1. What is the average score of vocational school students regarding their use of metacognitive reading (analytical reading strategies/pragmatic reading strategies) strategies?
2. Is there a significant relationship between the averages of metacognitive reading strategies use and the gender of vocational school students?
3. Is there a significant difference between the averages of metacognitive reading strategies use and the department of vocational school students?
4. Is there a significant relationship between the metacognitive reading strategies, analytical reading strategies, pragmatic reading strategies, and academic self-efficacy beliefs of vocational school students?

METHOD

Research Model

In this study, the relational screening model, one of the screening models that enables to reveal the current situation, was used. The screening method is a research approach that aims to describe a past or present situation or event as it exists. The relational screening model is a research model that aims to determine the presence and degree of change between two or more variables (Karasar, 2007).

Universe and Sample

In the study, students studying at vocational high school represent the general universe. However, since the universe is very large, the vocational school of a newly established university was determined as a restricted study universe. The sample includes 269 randomly selected students from vocational high school students.

According to Karasar, the universe is the set of elements to which the research results are desired to be generalized, and there are two types of universes. One is the general universe and the other is the work universe. The general universe is intangible, hard to reach. The working universe is the concrete universe that can be reached (Karasar, 2007). The study group of the research consists of 269 students who are randomly selected

from the students studying in different departments and grades at the technical vocational school of a small university in the Marmara Region in the west of Turkey.

Data Collection Tools

Metacognitive Reading Strategies Scale:

The data collection tool used in the study is the "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004) and adapted to Turkish by Çöğmen (2008) as the "Metacognitive Reading Strategies Scale." The scale measures the metacognitive strategies that students use at the university level when reading and working with textbooks. The scale is a five-point scale (Likert-type) consisting of a total of 22 items that express the strategies used when reading the text. The scale consists of four sub-dimensions. The analytical strategies sub-dimension constitutes the first 16 items of the scale. Pragmatic strategies constitute the last six items, from 17 and 22. The items under the analytical strategies dimension refer to the metacognitive strategies that students use when reading text. The items in the pragmatic strategies dimension involve practical strategies towards remembering more information (Çöğmen, 2008). The scores that can be obtained in the sub-dimension of analytical strategies range between 16-80, whereas those that can be obtained in the sub-dimension of pragmatic strategies range between 6-30.

The scale was applied to 726 students for the validity and reliability study. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests were applied to determine whether the data were suitable for factor analysis. In the analysis made of the data obtained, the KMO value was found to be .80, and the Bartlett test was found to be significant. Accordingly, it was concluded that the data were suitable for factor analysis. In order to determine the construct validity of the Metacognitive Reading Strategies Scale, a factor analysis was performed by Çöğmen (2008), and the factor loadings of all items in the questionnaire were found to be over .30. For the reliability study of the Metacognitive Reading Strategies Scale, internal consistency coefficients (Cronbach alpha) were calculated by Çöğmen (2008). When the internal consistency (Cronbach alpha) analyses of the scale's two sub-dimensions were examined, Cronbach Alpha internal consistency coefficients were found to be .81 for the whole scale, .78 for the sub-dimension of analytical strategies, and .82 for the sub-dimension of pragmatic strategies. The item-total correlation coefficients of the items varied between .20 and .78.

Academic Self-Efficacy Scale:

The original Academic Self-Efficacy Scale was developed by Jerusalem and Schwarzer in 1981, and its adaptation to Turkish was made by Yılmaz, Gürçay, and Çekici (2007). The scale is a 4-point Likert-type scale consisting of seven items. For the factor analysis of the seven items, the KMO value was determined as .83, and the Bartlett's test result was $\chi^2 = 1230.09$ ($p \leq .05$). Cronbach's alpha reliability value of the scale was .79.

Personal Information Form:

This part of the form consisted of the questions where the departments of the students, their gender, and their grade levels were asked.

Data Collection and Analysis

Data were collected from 310 vocational high school students through electronic forms. Of the collected data, 269 were considered valid and included in the study. The reliability of the scales used in the research was calculated. In order to calculate the internal consistency reliability of the two measurement tools, Cronbach Alpha reliability coefficients were calculated using SPSS 20 ($\alpha \geq .70$).

The metacognitive reading strategies related to the research questions examined whether the averages differed with gender and department. With this aim, variance analysis (ANOVA) was performed. In addition, Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between reading strategies and academic self-efficacy, which is one of the research questions. In the analysis of the data collected in the study, SPSS 20.00 program was used, and the significance level was set as .05. The statistics used for each variable in the study are presented below:

The independent groups t-test was used to reveal the differentiation of students' metacognitive reading strategies according to the gender variable.

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to reveal the differentiation status of students' metacognitive reading strategies according to the department variable. Tukey test was used as an advanced statistical technique to determine the source of the difference that emerged as a result of the ANOVA test.

Correlation analysis was performed to reveal the differentiation status of students' metacognitive reading strategies according to the *academic self-efficacy* variable.

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author. Ethics committee approval for the research was received on 02.05.2021 by the "Yalova University Human Research Ethics Committee" with protocol number 2021/64.

Validity and Reliability

The Cronbach's alpha values of the scales used in this study were found to be $\alpha = .832$ for the reading strategies scale, $\alpha = .798$ for the academic self-efficacy scale, and their reliability was found to be appropriate ($\alpha \geq .70$).

FINDINGS

Findings of the First Research Question

Findings regarding the mean scores and standard deviation values of vocational school students in using metacognitive reading strategies, and analytical and pragmatic strategies are given in Table 1.

Table 1. The Averages of Metacognitive Reading Strategies

	N	Minimum	Maximum	Average	Standard deviation
Analytical strategies	269	25.00	80.00	60.9294	8.69630
Pragmatic strategies	269	10.00	35.00	23.7770	4.40768
Reading Strategies	269	35.00	110.00	84.7063	11.00166

As demonstrated in Table 1, it can be said that students use moderate reading strategies with a general average of 84.70 ($SD = 11.001$), where the possible lowest score was 28.00 and the highest score possible was 140.00 . The minimum score of metacognitive strategies use was 35, and the maximum score was 110 for the vocational school students in the research group. In the sub-dimension of analytical strategies, it is seen that the lowest score of the students was 25.00, the highest score was 80.00, and the average score was 60.9294 ($SD = 8.6963$).

According to these findings, it can be said that students use the analytical strategies of the metacognitive reading strategies at a moderate level. In the sub-dimension of pragmatic strategies where the possible lowest score was 6.00 and the highest was 30.00 according to the scale, it is seen that the lowest score received by the students was 10.00, the highest score was 30.00, and the average score was 23.777 ($SD = 4.407$).

According to these findings, it can be said that students use the pragmatic strategies of the metacognitive reading strategies at a moderate level. Looking at these findings, students use pragmatic strategies less than analytical strategies. Based on this finding, it can be thought that students prefer more pragmatic ways of learning; that is, ways that will help them and lead to success in the exams. They use analytical skills, which require higher level thinking, less.

Findings of the Second Research Question

In order to reveal whether the levels of using metacognitive reading strategies of vocational school students differ according to gender, t-test was performed for independent groups, and the results of the analysis are presented in Table 2.

Table 2. T-test Results by Gender

	Gender	N	X	t	p
Analytical Strategies	Female	163	61.0982	.394	.694
	Male	106	60.6698	.388	.699
Pragmatics Strategies	Female	163	24.3313	2.585	.010
	Male	106	22.9245	2.511	.013
Reading Strategies	Female	163	85.4294	1.339	.182
	Male	106	83.5943	1.288	.199

p<.05

According to Table 2, no significant difference was found between the genders in terms of analytical strategies and reading strategies levels. When the averages of reading strategies are examined, it is seen that the averages of male students were lower than female students, but this difference was not found to be significant. There is a significant difference in favor of female students in terms of using pragmatic reading strategies ($p < .05$). Pragmatic strategies involve students remembering more, preparing for exams, and rote learning. It was revealed in this study that these strategies were used more by female students.

Findings of the Third Research Question

The ANOVA test, a one-way analysis of variance, was conducted to examine whether there was a significant difference between the average of vocational school students' metacognitive reading strategies and the department they studied.

Table 3. The Results of the ANOVA Test for Difference Between Departments

		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
Analytics Strategies	Between Groups	915.058	228.764	3.121	.016
	Within Groups	19352.600	73.305		
	Total	20267.658			
Pragmatics strategies	Between Groups	50.404	12.601	.645	.631
	Within Groups	5156.213	19.531		
	Total	5206.617			
Reading Strategies	Between Groups	1341.808	335.452	2.848	.024
	Within Groups	31095.991	117.788		
	Total	32437.799			

p<.05

As seen in Table 3, a difference was found between the departments. Tukey test results are given in Table 4 to see between which departments the difference occurred.

Table 4. The Results of Variance Analysis

Variable	Department	Department	Mean Difference	Std. Error	p
Analytical Strategies	Child Development	Media	1.03793	1.40416	1.000
		Justice	-.01592	2.47879	1.000
		Social Work	1.47126	4.99406	1.000
		Private Security	4.63793*	1.33020	.006
	Media	Justice	-1.05385	2.66552	1.000
		Social Work	.43333	5.08932	1.000
		Private Security	3.60000	1.65227	.302
	Justice	Social Work	1.48718	5.48397	1.000

		Private Security	4.65385	2.62731	.777
	Social Work	Private Security		5.06942	1.000
		Media	.14621	.72479	1.000
	Child Development	Justice	-.09072	1.27949	1.000
		Social Work	-1.68046	2.57780	1.000
		Private Security	.95172	.68662	1.000
Pragmatic Strategies		Justice	-.23692	1.37587	1.000
	Media	Social Work	-1.82667	2.62697	1.000
		Private Security	.80552	.85286	1.000
	Justice	Social Work	-1.58974	2.83068	1.000
		Private Security	1.04244	1.35615	1.000
		Social Work	Private Security	2.63218	2.61670
		Media	1.18414	1.77991	1.000
	Child Development	Justice	-.10663	3.14212	1.000
		Social Work	-.20920	6.33048	1.000
		Private Security	5.58966*	1.68617	.010
Reading Strategies		Justice	-1.29077	3.37881	1.000
	Media	Social Work	-1.39333	6.45123	1.000
		Private Security	4.40552	2.09442	.364
	Justice	Social Work	-.10256	6.95149	1.000
		Private Security	5.69629	3.33038	.884
		Social Work	Private Security	5.79885	6.42600

According to Table 3 and Table 4, there was a significant difference between the departments in favor of Child Development and Private Security Students. Based on this, it can be concluded that the students of the Department of Child Development are better at using reading strategies than the students of the Department of Private Security. It is estimated that the source of this difference may be due to student achievements and gender. Reflecting on the Private Security Department and the Department of Child Development's admission scores based on the university placement test (TYT), it can be said that the students of the Private Security Department have a lower academic success in general. Considering the issue of gender, Child Development students are mostly female, while Private Security students are mostly male.

Findings of the Fourth Research Question

The results of the Pearson correlation analysis conducted to examine the relationships between the metacognitive reading strategies, analytical reading strategies, pragmatic reading strategies, and academic self-efficacy beliefs of vocational school students are demonstrated in Table 5.

Table 5. The Results of Correlation Analysis

		Analytic	Pragmatic	Self-efficacy	Reading Strategies
Analytical Strategies	Pearson Correlation		.339**	.468**	.926
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
Pragmatics Strategies	Pearson Correlation			.173**	.669**
	Sig. (2-tailed)			.005	.000
Academic self-efficacy	Pearson Correlation				.439**
	Sig. (2-tailed)				.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The table 5 shows a very high and positively significant relationship between reading and analytical reading strategies ($r .926; p = .000$). There is also a high and significant positive relationship between reading strategies and pragmatic strategies ($r .669; p = .000$). The existence of a high level of correlation between these two variables and reading strategies was an expected result.

There is a moderate and positive significant relationship between self-efficacy and reading strategies ($p = .000; r .439$). It can be said that the academic self-efficacy of students using reading strategies is also at a reasonable level. There is also a moderate and significant positive relationship between academic self-efficacy and analytical reading strategies ($p = .005; r .468$). However, the relationship between academic self-efficacy and pragmatic reading strategies is weak ($r .173$).

DISCUSSION and CONCLUSION

In order to use reading as an effective way to learn, it is necessary to understand what is read correctly and to think about what is read. For this purpose, using reading strategies enables readers to be to highly aware of the reading process. Karatay (2007) states that readers with high cognitive awareness in the process of reading comprehension have prepared some strategies in advance to cope with the comprehension difficulties they encounter and that they know when and how to use these strategies. Knowing this is the key to success. For this reason, students with these skills seem to be more advantageous in educational environments.

In this study, the use of reading strategies by students in a technical vocational school of higher education was investigated. It was observed that vocational school students used their reading strategies at a moderate level. The use of analytical and pragmatic strategies, which are the sub-dimensions of strategies, was also moderate. The averages of using pragmatic strategies were found to be lower than those of the analytic strategies.

While there was a significant difference in favor of female students in pragmatic reading strategies compared to male students, there was no difference in the averages according to grade levels. The differentiation according to the departments was between the Child Development and Private Security students with a differentiation in favor of Child Development students. Based on the scores of the Private Security Department and the

Department of Child Development's university placement (TYT) examinations, it can be generalized that the students of the Private Security department have lower academic success. Considering the issue of gender distribution, the Child Development Department is mostly female-oriented, whereas the Private Security Department is mostly male-oriented. Previous findings in the literature on gender studies report that women are better at using reading strategies (Çeçen & Alver, 2011; Ürün Karahan, 2015; Savaşkan & Özdemir, 2017).

According to the results of the correlation analysis, it was observed that there was a moderately significant relationship between self-efficacy beliefs and reading strategies. There was a very high and positively significant relationship between reading strategies and analytical reading strategies. Similarly, there was a high and positive significant relationship between reading strategies and pragmatic strategies. This high level of correlation between these two variables and reading strategies was an expected outcome. Furthermore, there was a moderate and positive significant relationship between self-efficacy and reading strategies. It can be said that the academic self-efficacy of the students who use reading strategies is also at a good level. In addition, there was also a moderate and positive significant relationship between academic self-efficacy and analytical reading strategies. However, the relationship between academic self-efficacy and pragmatic reading strategies was weak.

Self-efficacy has critical importance to reading success and self-regulation (Schunk & Zimmerman, 2007). Students with high self-efficacy work harder, are more consistent, complete more tasks during reading, and are more successful, but students with low self-efficacy fail in academic tasks and homework (McCown, 2013; Schunk & Zimmerman, 2007). Since high self-efficacy will increase the motivation of the individuals by feeling strong, it is vital for their future success (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). It can be said that individuals with high self-efficacy, who have stronger beliefs that they can achieve a task, are academically more successful. The results of this research are also in line with this information.

In order to use reading as an effective way to learn, it is necessary to understand what is read correctly and to think about what is read. For this purpose, using reading strategies enables readers to be to highly aware of the reading process. Karatay (2007) states that readers with high cognitive awareness in the process of reading comprehension have prepared some strategies in advance to cope with the comprehension difficulties they encounter and that they know when and how to use these strategies. Knowing this is the key to success. For this reason, students with these skills seem to be more advantageous in educational environments.

RECOMMENDATIONS

- Based on the results of the research, it can be recommended to conduct more research on reading strategies with university students and vocational school students.
- Since reading strategies are important all university students, further research on the subject can be suggested.

- In higher education institutions, educational environments that improve students' reading strategies can be prepared.
- In this study, Child Development associate degree students had a high mean score. Comparative studies on reading strategies can be made with Child Development undergraduate students.
- By conducting qualitative research on the subject, educational environments that will develop reading strategies can be planned and evaluated.
- Studies can be conducted in which reading strategies are investigated in university and distance education teaching environments.

ETHICS TEXT

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author. Ethics committee approval for the research was received on 02.05.2021 by the "Yalova University Human Research Ethics Committee" with protocol number 2021/64.

Author's Contribution Statement:

The author's contribution rate to this article is 100%.

REFERENCES

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, 71-78).
- Bloom, B. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Ed. Durmuş Ali Özçelik). Pegemakademi yayınları.
- Bruning, R. H.,Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Cognitive Psychology and instruction. Pearson Education) (Çev. Edit. Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Nobel Yayıncılık
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*, Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 91-99.
- Doğan,B.(2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Ditzel, N.S (2010). Metacognitive Reading Strategies Can Improve Self-Regulation, *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63, DOI: 10.1080/10790195.2010.10850330

- Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137-1157.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Malatya: İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Okuma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretilimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Jacobs, A. (2011). *The pleasures of reading in an age of distraction*. Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=i_kAAY
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- King, A. (2007). Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies. Edt. D. D. Mcnamara, Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. 267- 290.
- Lacina J., Block, C.C. Weed C.T. (2009). A historical perspective of the reading profession: A comparison of peer-reviewed presentations at the 1975, 1976, 2005, & 2006 International Reading Association conferences. *New England Reading Association Journal*. 64-72. https://www.researchgate.net/publication/255654818_A_Historical_Perspective_on_Reading_Research_and_Practice
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories: A to z: A to Z*. <https://books.google.com.tr/>
- McCown, M. A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students*. Liberty University. <https://www.proquest.com/openview/b01ceaa45d5471d3229748e2f9ce927c/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
- Özdemir S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Savaskan, V., & Özdemir, A. (2017). Determining the variables that affect the reading motivation of educational faculty students. *Educational Research and Reviews*, 12(13), 660-676.
- Schunk, Dale H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.

- Shane, M. (2019). Metacognition and Multimodal Literacy: Adolescents Constructing Meaning from Multimodal Texts. <https://era.library.ualberta.ca/items/b7bc409d-e1f2-4eee-895d-220be86d4729> den alınmıştır.
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Anker Publishing Company.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors In College Students' Metacognitive Reading Strategies, *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educational Psychol*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Öz

21. yüzyıl bilginin hızla değiştiği ve yaşam boyu öğrenmenin zorunluluk haline geldiği bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin hızla değişen bilgi akışına uyum sağlayabilmeleri için kazanılması gereken önemli becerilerden biri üst düzey okuma becerileridir. Üst düzey okuma becerileri, bilinçli ve eleştirel okumayı gerektiren beceriler olup üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmayı gerektirir. Eğitim ortamlarında üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, öğrencilerin akademik yaşantılarını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada meslek yüksek okulu öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları, okuma stratejilerinin cinsiyet, bölüm ve öz yeterlik inançları ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma genel tarama modelinde olup, batıda bir meslek yüksekokulunda uzaktan eğitim alan gönüllülük esasına göre rastgele seçilmiş 269 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuma stratejileri ölçeği, kişisel bilgi formu ve akademik özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini orta seviyede kullandıkları; sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrenciler lehine, pragmatik okuma stratejilerinde erkek öğrencilere göre kullanma ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken; sınıf seviyelerine göre ortalamalarda farklılık bulunmamıştır. Bölümlere göre farklılaşma Çocuk Gelişimi ile Özel Güvenlik öğrencileri arasında olurken, Çocuk gelişimi öğrencileri lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre özyeterlik inançları ile okuma stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Okuma stratejilerinin yükseköğretimde daha fazla araştırmaya konu olması önerilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri, Üstbilişsel Okuma Stratejileri, pragmatik okuma stratejileri, analitik okuma stratejileri, Akademik özyeterlik İnancı

GİRİŞ

Okuma eylemi, en basit anlatımıyla “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama ve anlamlandırıp kavrama, yorumlama”dır; aynı zamanda zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2018). Zihinsel ve düşünsel bir eylem olarak okuma içinde okudukları üzerine düşünmeyi ve anlamlandırmayı da içerir. Bu yönüyle aynı zamanda önemli bir öğrenme aracıdır. Okuma süreci, öğrenme gibi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Temel okuma, yalın olarak harfleri birleştirip sözcük ve cümleleri okumak iken işlevsel okuma ise, okuduğunu doğru anlamlandırabilmek, okunanlar üzerine düşünmek gibi becerileri içermektedir (Gündüz ve Şimşek, 2013). Okuyucunun sadece temel okuma becerilerini kazanmış olması yetmez, işlevsel-iyi bir okur olmak daha karmaşık becerileri edinmeyi de gerektirir. İyi bir okuyucu iyi bir öğrenendir ve eğitim yaşantısında başarılı olduğu gibi yaşamın her alanında başarılı olur. İyi okuyucu, bilinçli bir okuyucudur; eleştirel okuma becerileri gelişmiştir; okuduğunu anlamlandırabilir; sorgulayabilir ve okudukları ile ilgili düşünebilir. Bilinçli bir okuyucu olmak, okumayı ve anlamlandırmayı derinleştirmek çaba ister; farklı okuma yöntem ve stratejilerini kullanmayı gerektirir.

Okuma stratejileri kullanmak bir metni anlama ve öğrenmek açısından çok önemlidir. Okumayı bir öğrenme yöntemi olarak verimli olarak kullanmak isteyen kişi, bir takım okuma stratejilerini farkında olarak ya da olmayarak kullanılır. Bu stratejilerin doğru yerde ve zamanda, farkında olarak kullanılması, öğrenmeye önemli katkı sağlar. Okuma stratejileri, bilinçli ve farkında olarak okuma ile ilgilidir “üstbilişsel okuma stratejileri” kavramı ile ilişkilidir. Üstbilis kavramı, bilişsel süreçlerin kontrolünü sağlayabilme yeteneğidir ve bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırır (Leonard, 2002). Üstbilis bilgisi okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinin de ne zaman ve nerede kullanılması gerektiği konusunda bilgi verir (Pressley ve Gaskins, 2006).

Okuma stratejileri; Topuzkanamış (2009) tarafından, öğrencilerin okuma sürecinde okuma görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için “*bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçler*” olarak tanımlanır. Not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, metinlerle ilişki kurarak okuma ve eleştirel okuma gibi okuma çeşitleri öğrenmeye katkı sağlayıcı üstbilişsel stratejilerin işe koşulduğu okuma yöntemlerinden bazılarıdır. Okumaya yönelik bilişsel görüşler, öğrencilerin bir metni anlama ve anlamı yapılandırma için uygun stratejiler geliştirmesi gerekliliğine vurgu yaparlar (Lacina, Block & Weed, 2009; Bruning, Schraw & Norby, 2011). Bu stratejilerin geliştirilmesinde amaç öğrencinin üst bilis farkındalığı edinmesini ve okuma biçimini kontrol edebilmesini sağlamaktır (Bruning et al, 2011).

Öğrenmek için okumada üst bilişsel farkındalık önemlidir. Okumada üstbilişsel farkındalıktan kasıt, okuduğu üzerine düşünmek ve ne okuduğunun bilincinde olmaktır. Farkındalığı yüksek bir okur; bilgilenme ve bir şeyler öğrenme amaçlı okunan bir metinde okuma biçimini amacına uygun olarak belirleyebilir ve okuma sürecini kontrol eder. Bu farkındalık düzeyi de öğrenmeyi kolaylaştırır. Okuma yoluyla öğrenme gerçekleştirilip, bilgi oluşturulurken üzerinde durulan birtakım hususlar mevcuttur. Bunlar öz düzenleyiciler, metin belirtkeleri ve metinle ilgili sorulardır. Metinler yoluyla bir şey öğrenirken bu üç önemli konu üzerine odaklanılmıştır (Bruning et al, 2011):

Ön düzenleyiciler: Ausebel (1968)'e göre, öz düzenleyiciler uygun, ilgili ve kapsayıcı giriş niteliğindeki kaynaklardır. Öğrenim öncesi sunulurlar ve daha sonra öğrenilecek okuma kaynaklarından daha üst düzey genelleme, soyutlama ve kapsama seviyesinde sunulurlar. Ön düzenleyiciler daha sonra gelen detaylı kaynakları akılda tutmayı kolaylaştırır (Akt.Bruning et al, 2011).

Güneş'e (2007, s. 120) göre okumayı anlama sürecine sadece metindeki bilgiler girmemekte, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Okuyucu, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri farklı şekillerde anlayabilmekte ya da hiç anlayamamaktadır. Bu nedenle hem ön bilgiler; hem de ön düzenleyiciler önem kazanmaktadır. Sağlam bir temel-giriş sonraki öğrenmeleri kolaylaştıracaktır.

Metin belirtkeleri: Metin içinde belirtke yerleştirilmesi okuyucunun metindeki konunun yapısını ve düzenini daha kolay fark etmesini sağlar ve metnin içeriğinin hatırlanmasını kolaylaştırır. Örneğin madde işaretleri, italik yazım, koyu renkler vb. metin belirtkeleridir.

Metinle ilgili sorular: okuma kaynaklarına ilişkin sorular sorulması önemlidir. Üst seviyede sorular mutlaka yer almalıdır. Metinden çıkarılacak anlam, çıkarımsal ve yorumlayıcı sorular "detaylı sorgulama" anlamayı artırmak için kullanılan stratejilerdendir. Öğrencilerin eleştirel okumalarını sağlayacak sorular faydalı olacaktır. Çocuklara üst düzey öğrenme etkinlikleri (uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamakları) sayesinde öğrenciler de metinleri okuduklarında daha çok irdelerler ve anlamaya gayret gösterirler, anlama kapasiteleri de gelişir (King, 2007; Bruning et al, 2011).

Okumanın öğrenmek amacıyla kullanılması için okuma becerilerini geliştirmek ve okuma stratejilerini kullanmak gereklidir. Okuma stratejileri olarak alan yazında yer alan üst bilişsel okuma stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bir takım farkındalık çalışmalarını kapsamaktadır. 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 (Presley ve Gaskins, 2006). Üst bilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çöğmen ve Saraçaloğlu, 2010; Ditzel, 2010). Okuma öncesindeki stratejiler planlama ile ilgili, okuma sırasındaki stratejiler kendini izlemeye dair ve okuma sonrasındaki stratejiler de kendini değerlendirme şeklindedir (Jacobs, 2011; Presley & Gaskins, 2006). Bu stratejiler (Jacobs, 2011; Çöğmen ve Saraçaloğlu, 2010; Karatay, 2007):

➤ Okuma öncesi stratejiler

Planlama ile ilgili stratejilerdir. Okuma eylemini önceden planlamayı içerir. Okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun farkında olarak okuma sürecine başlamasını içermektedir. Okuma eylemine başlamadan önce amacının bilinmesi ve farkındalığın yüksek olması ile okuyucu algıda seçiciliği fazla ve farkındalığı yüksek şekilde okumaya başlar.

➤ Okuma sırasındaki stratejiler

Okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir. İzleme stratejileri olarak bilinen okuma sırasındaki stratejiler metinle ilgili tahminde bulunma, çıkarım yapma, metindeki ipuçlarını kullanma, metnin yapısını belirleme ve metnin özelliklerini kullanmayı içerir. Metinden öğrendiklerini grafik ve görsellerle ifade etme, yorumlama, soru oluşturma gibi okuyucunun aktif yer aldığı uygulamaları kapsar.

➤ Okuma sonrası stratejiler

Okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşip ulaşmadığını kontrol ederek okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler. Okuma öncesi yapılan planın çalışıp çalışmadığına karar verme, okuma sürecindeki eksikliklerin neler olduğunun belirlenmesi ve gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgili stratejileri yansıtmaktadır.

Eğitim araştırmalarına göre; eğitim ortamlarında doğru okuma stratejilerinin kullanmak; akademik başarı, öz yeterlilik ve özdenetim gibi olumlu değişkenlerle ilişkilidir (Pariş et al, 1992; Svinicki, 2004,). Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde de okuduğunu anlama ve bilinçli okuyucu olmak öğrenciler için gerekli koşullardan olmuştur. Dijital öğrenme ortamlarında da okuma stratejilerini kullanabilen öğrencilerin daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini konu alan araştırmalar incelendiğinde daha çok Türkçe, İngilizce ve Sınıf öğretmeni adayları gibi üniversite öğrencileri ile, orta öğretimde Türkçe vb. derslerde kullanılma durumları ile ilgili araştırmalara çokça rastlanmıştır (Çeçen ve Alver, 2012; Gelen, 2004; Karasakaloğlu, Saraçaloğlu ve Özelçi, 2012; Karatay, 2007; Erdağı Toksun ve Toprak, 2019; Temizkan, 2008). Oysa ki okuma stratejilerini kullanmak herkes için önemli ve gereklidir. Okuma stratejilerinin Türkçe derslerine ilişkin çalışmalarda yer aldığı ve Türkçe öğretmenlerini hedef kitle olduğu araştırmaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Çünkü okumak tüm eğitim kademelerinde ve herkes için önemlidir. Bu araştırmada ise meslek yüksek okulu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanmaları konu edilmiştir. Meslek yüksek okulu öğrencilerinin bir lisans programı kazanamadıkları düşünülürse daha düşük bir akademik sınav performansına sahip oldukları varsayılabilir. Bu da araştırmanın gerekliliğini artırmaktadır. Okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bloom, 2012). Okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez. Bu bağlamda okuduğunu anlamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirilmelidir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, birçok okuduğunu anlama stratejisinin geliştirildiği ve bunların öğretildiği özel programların olduğu bilinmektedir (Doğan, 2002).

Araştırmada, batıda yer alan küçük bir üniversitenin meslek yüksek okulunda uzaktan eğitimle öğrenimine devam eden 269 öğrencinin kullandıkları üst bilişsel okuma stratejileri ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, bölüm ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarına göre incelenmiştir. Akademik öz yeterlik, öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000). Akademik öz yeterlik öğrenci öğrenmesini ve başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Schunk, 1991). Bu nedenle okuma stratejilerini kullanma durumları ile akademik öz yeterlikleri arasında ilişki olabileceği öngörülerek araştırmada meslek

yüksekokulu öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları tespit edilmiştir. Okuma stratejilerinin öğretimi ve tespiti ile ilgili üniversite öğrencileri ile ilgili araştırmalar fazla sayıda varken, meslek yüksekokulu öğrencileri ile çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma stratejileri kullanmanın öğretimin tüm kademelerindeki öneminden dolayı meslek yüksek okulu öğrencileri ile böyle bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini (analitik ve pragmatik okuma stratejileri) kullanmalarına ilişkin puan ortalamaları nedir?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ortalamaları ile okudukları bölüm arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri, analitik okuma stratejileri, pragmatik okuma stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Modeli

Bu çalışmada mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Çalışmada meslek yüksek okulunda okuyan öğrenciler (genel) evreni temsil etmektedir. Ancak evren çok büyük olduğundan yeni kurulmuş bir üniversitenin meslek yüksekokulu sınırlandırılmış çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Örneklem ise meslek yüksek okulu öğrencilerin içinden rastgele seçilmiş 269 kişiyi kapsamaktadır.

Karasar'a göre evren, araştırma sonuçlarını genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür ve iki tür evren vardır. Birisi genel evren, diğeri çalışma evrenidir. Genel evren soyuttur, ulaşılması güçtür. Çalışma evreni ise ulaşılabilen somut evrendir (Karasar,2007). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında Marmara Bölgesi'nde yer alan küçük bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi (seçkisiz) örneklem yoluyla seçilmiş, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 269 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜOSÖ):

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" adlı ölçek olup Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Üst Bilişsel

Okuma Stratejileri Ölçeği" dir. Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek, ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan beşli derecelmeli (Likert tipi) bir ölçektir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Analitik Stratejiler alt boyutu ölçeğin ilk 16 maddesini oluşturmaktadır. Pragmatik stratejiler de 16 ile 22 arası olan son altı maddeyi oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu altındaki maddeler, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ifade etmektedir. Pragmatik stratejiler boyutundaki maddeler ise daha fazla hatırlamaya yönelik, pratik stratejileri ifade etmektedir (Çöğmen, 2008). Analitik stratejiler alt boyutunda alınabilecek puanlar 16-80 aralığında, pragmatik stratejiler alt boyutunda alınabilecek puanlar 6-30 aralığında değişmektedir.

Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması için 726 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde KMO değerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği için .80; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanısına varılmıştır. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile Çöğmen (2008) tarafından faktör analizi yapılmış ve ankette yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için Çöğmen (2008) tarafından iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin iki alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında, .20 ile .47 arasında değiştiği görülmüştür.

Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ):

Çalışmada kullanılan akademik öz yeterlik ölçeğinin orijinali 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Güray ve Çekici (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. 7 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,83 ve Bartlett testi sonucu $\chi^2 = 1230,09$ ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu:

Öğrencilerin okudukları bölüm, cinsiyetleri ve sınıf seviyelerini sorulduğu kısmı içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 310 meslek yüksek okulu öğrencisinden elektronik ortamdaki formlar aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerden 269 adeti geçerli sayılıp araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlikleri hesaplanmıştır. İki ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliklerinin hesaplanması amacıyla SPSS 20 aracılığıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır ($\alpha \geq .70$).

Araştırma soruları ile ilgili üst bilişsel okuma stratejileri için ortalamalar, cinsiyet, bölüm ve sınıf seviyesi ile farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sorularından olan; okuma

stratejileri ile akademik öz yeterlik ile ilişkisine bakmak amacıyla da Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 20.00 programı kullanılmış, manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmada yer alan her değişken için kullanılan istatistikler sırasıyla verilmiştir.

- Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.
- Bölüm değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır.
- Akademik öz yeterlik değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Araştırma için etik kurul onayı 02.05.2021 tarihinde “Yalova Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu” tarafından 2021/ 64 protokol no ile alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri okuma stratejileri ölçeği için $\alpha = ,832$; akademik öz yeterlik ölçeği için $\alpha = ,798$ olup; güvenilirliği uygun bulunmuştur ($\alpha \geq .70$).

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini, analitik ve pragmatik stratejileri kullanmalarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular tablo 1 de yer almaktadır:

Tablo.1. Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ortalamaları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Analitik stratejiler	269	25,00	80,00	60,9294	8,69630
Pragmatik stratejiler	269	10,00	35,00	23,7770	4,40768
Okuma Stratejileri	269	35,00	110,00	84,7063	11,00166

Tablo 1 incelendiğinde en düşük 28,00, en yüksek 140,00 puanın alınabileceği okuma stratejilerinin genel ortalaması 84,70 ve standart sapması 11,001 ile öğrencilerin orta düzeyde okuma stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Araştırma grubundaki meslek yüksekokulu öğrencileri içinden ise minimum puan 35, maximum puan 110 olarak alınmıştır. Analitik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 25,00, en yüksek puanın 80,00 ortalama puanın 60,9294 ve standart sapmanın 8,6963 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejileri orta düzeyde kullandığı söylenebilir. En düşük 6,00, en yüksek 30,00 puanın alınabileceği pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 10,00 en yüksek puanın 30,00 ortalama puanın 23,777 ve standart sapmanın 4,407 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri orta düzeyde kullandığı

söylenbilir. Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin pragmatik stratejileri, analitik stratejilerden daha az kullandıkları söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğrencilerin daha çok öğrenmeye ilişkin pragmatik; yani işlerine yarayacak, sınavda başarıya götürecektir yolları tercih ettikleri düşünülebilir. Analitik becerileri yani daha üst düzey düşünme gerektiren yolları daha az kullandıkları söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	t	p
Analitik Stratejiler	Kadın	163	61,0982	,394	,694
	Erkek	106	60,6698	,388	,699
Pragmatik Stratejiler	Kadın	163	24,3313	2,585	,010
	Erkek	106	22,9245	2,511	,013
Okuma Stratejileri	Kadın	163	85,4294	1,339	,182
	Erkek	106	83,5943	1,288	,199

p<.05

Tablo 2’ye göre analitik stratejiler ve okuma stratejileri düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Okuma stratejileri ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin ortalamalarının, kadın öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir ancak bu fark anlamlı seviyede bulunmamıştır. Pragmatik okuma stratejilerini kullanma bakımından kadın öğrencileri ile erkek öğrenciler arasında kadınların lehine bir anlamlı farklılaşma söz konusudur (p değeri .05). Pragmatik stratejiler öğrencilerin daha fazla hatırlamaya sınavlara hazırlanmaya ve ezber içeren stratejileri barındırmaktadır. Bu tip stratejilerin kadın öğrenciler tarafından daha fazla kullandığı bu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ortalamaları ile okudukları bölüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analiz olan Anova testi yapılmıştır.

Tablo 3. Bölümler Arası Farklılık İçin Anova Testi Sonuçları

		Gruplar	Ort.	F	p
Analitik Stratejiler	Gruplar arası	915,058	228,764	3,121	,016
	Grup içi	19352,600	73,305		
	Toplam	20267,658			
Pragmatik stratejiler	Gruplar arası	50,404	12,601	,645	,631
	Grup içi	5156,213	19,531		
	Toplam	5206,617			
Okuma stratejileri	Gruplar arası	1341,808	335,452	2,848	,024
	Grup içi	31095,991	117,788		
	Toplam	32437,799			

p<.05

Tablo 3’e göre bölümler arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu görmek için yapılan tukey testi sonuçları aşağıdaki tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Bölüm	Bölüm	Ort.	F	p	
Analitik Stratejiler	Çocuk Gelişimi	Medya	1,03793	1,40416	1,000	
		Adalet	-,01592	2,47879	1,000	
		Sosyal Hizmet	1,47126	4,99406	1,000	
		Özel Güvenlik	4,63793*	1,33020	,006	
	Medya	Adalet	-1,05385	2,66552	1,000	
		Sosyal Hizmet	,43333	5,08932	1,000	
		Özel Güvenlik	3,60000	1,65227	,302	
	Adalet	Sosyal Hizmet	1,48718	5,48397	1,000	
		Özel Güvenlik	4,65385	2,62731	,777	
	Sosyal Hizmet	Özel Güvenlik		5,06942	1,000	
	Pragmatik Stratejiler	Çocuk Gelişimi	Medya	,14621	,72479	1,000
			Adalet	-,09072	1,27949	1,000
Sosyal Hizmet			-1,68046	2,57780	1,000	
Özel Güvenlik			,95172	,68662	1,000	
Medya		Adalet	-,23692	1,37587	1,000	
		Sosyal Hizmet	-1,82667	2,62697	1,000	
		Özel Güvenlik	,80552	,85286	1,000	
Adalet		Sosyal Hizmet	-1,58974	2,83068	1,000	
		Özel Güvenlik	1,04244	1,35615	1,000	
Sosyal Hizmet		Özel Güvenlik	2,63218	2,61670	1,000	
Okuma Stratejileri		Çocuk Gelişimi	Medya	1,18414	1,77991	1,000
			Adalet	-,10663	3,14212	1,000
	Sosyal Hizmet		-,20920	6,33048	1,000	
	Özel Güvenlik		5,58966*	1,68617	,010	
	Medya	Adalet	-1,29077	3,37881	1,000	
		Sosyal Hizmet	-1,39333	6,45123	1,000	
		Özel Güvenlik	4,40552	2,09442	,364	
	Adalet	Sosyal Hizmet	-,10256	6,95149	1,000	
		Özel Güvenlik	5,69629	3,33038	,884	
	Sosyal Hizmet	Özel Güvenlik	5,79885	6,42600	1,000	

Tablo 3 ve tablo 4'e göre bölümler arasında Çocuk Gelişimi ve Özel Güvenlik Öğrencileri arasında Çocuk Gelişimi öğrencilerinin lehinde anlamlı bir farklılık vardı. Buradan yola çıkılarak Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin, Özel güvenlik bölümü öğrencilerinden okuma stratejilerini kullanma konusunda daha iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu farklılığın kaynağının öğrenci başarılarından ve cinsiyetten kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. Özel Güvenlik bölümü ile Çocuk Gelişimi bölümünün üniversiteye yerleşme (TYT) puanları baz alındığında, Özel Güvenlik bölümü öğrencilerinin daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları söylenebilir. Diğer husus olan cinsiyete bakıldığında Çocuk Gelişimi öğrencileri kız ağırlıklı, özel güvenlik bölümü öğrencileri erkek ağırlıklı bölümlerdir. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulgularında ve benzer başka araştırmalarda okuma stratejilerini kullanma konusunda kadınların daha iyi seviyede olduğu görülmektedir (Ürün Karahan, 2015; Savaşkan ve Özdemir, 2017).

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri, analitik okuma stratejileri, pragmatik okuma stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilere bakmak için yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Analitik	Pragmatik	Özyeterlik	Okuma Stratejileri
Analitik Stratejiler		,339**	,468**	,926**
		,000	,000	,000
Pragmatik Stratejiler			,173**	,669**
			,005	,000
Akademik özyeterlik				,439**
				,000

Tablo 5'e göre, okuma stratejileri ile ve analitik okuma stratejileri arasında çok yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişki var. ($r = ,926$; $p = ,000$). Okuma stratejileri ile pragmatik stratejiler arasında da yüksek oranda ve pozitif anlamlı ilişki var ($r = ,669$; $p = ,000$). Bu iki değişken ile okuma stratejileri arasında yüksek düzeyde korelasyon olması beklenen bir durumdur.

Özyeterlik ile okuma stratejileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir anlamlı ilişki var. ($p = ,000$ ve $r = ,439$) Okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik özyeterlikleri de iyi seviyede olduğu söylenebilir. Akademik özyeterlik ile analitik okuma stratejileri arasında da orta seviyede ve pozitif yönde bir anlamlı ilişki söz konudur. ($p = ,005$ ve $r = ,468$). Ancak akademik özyeterlik ile pragmatik okuma stratejileri arasındaki ilişki zayıftır. ($r = ,173$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenmede etkili bir yol olarak okumanın kullanılması için okuduğunu doğru anlama ve okunanlar üstüne düşünmek gereklidir. Bunun için de okuma stratejilerini kullanmak farkındalığı yüksek okuyucular olmayı sağlar. Karatay (2007), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı yüksek olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir. Bunu bilmek başarının anahtarıdır. Üstbilişsel okuma farkındalığı yüksek bireyler okuma planı yaparak farklı okuma stratejileri kullanırlar ve okuma amaçları belirleyerek okudukları üzerinde düşünürler (Taraban vd., 2004). Bu nedenle bu becerilere sahip olan öğrenciler eğitim ortamlarında daha avantajlı gözükümlenmektedirler.

Bu araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin okuma stratejilerinin kullanma durumları tespit edilmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okuma stratejilerini orta seviyede kullandıkları görülmüştür. Stratejilerin alt boyutları olan analitik ve pragmatik stratejileri kullanma durumları da orta seviyededir. Pragmatik stratejileri kullanma ortalamaları diğer stratejilere göre daha düşük olarak yorumlanmıştır.

Kadın öğrenciler lehine, pragmatik okuma stratejilerinde erkek öğrencilere göre kullanma ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken; sınıf seviyelerine göre ortalamalarda bir farklılık bulunmamıştır. Bölümlere göre farklılaşma Çocuk Gelişimi ile Özel Güvenlik öğrencileri arasında olurken, Çocuk Gelişimi öğrencileri lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Özel Güvenlik bölümü ile Çocuk Gelişimi bölümünün üniversiteye yerleşme (TYT) puanları baz alındığında, Özel Güvenlik bölümü öğrencilerinin daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları söylenebilir. Diğer husus olan cinsiyete bakıldığında Çocuk Gelişimi öğrencileri kadın ağırlıklı, özel güvenlik bölümü öğrencileri erkek ağırlıklı bölümlerdir. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulgularında da ve benzer başka araştırmalarda okuma stratejilerini kullanma konusunda kadınların daha iyi seviyede olduğu görülmektedir (Çeçen ve Alver, 2011; Ürün Karahan, 2015; Savaşkan ve Özdemir, 2017).

Korelasyon analizi sonuçlarına göre özyeterlik inançları ile okuma stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Okuma stratejileri ile ve analitik okuma stratejileri arasında çok yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişki var (,926 ,000). Okuma stratejileri ile pragmatik stratejiler arasında da yüksek oranda ve pozitif anlamlı ilişki var (,669 ; ,000). Bu iki değişken ile okuma stratejileri arasında yüksek düzeyde korelasyon olması beklenen bir durumdur. Özyeterlik ile okuma stratejileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir anlamlı ilişki var (p. ,000 ve r , 439). Okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik özyeterliklerinin de iyi seviyede olduğu söylenebilir. Akademik özyeterlik ile analitik okuma stratejileri arasında da orta seviyede ve pozitif yönde bir anlamlı ilişki söz konusudur (P. .005 ve r ,468). Ancak akademik özyeterlik ile pragmatik okuma stratejileri arasındaki ilişki zayıftır (, 173).

Öz yeterlik inancı, okuma başarısı ve öz düzenleme üzerinde kritik bir 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. Bu araştırmanın sonuçları da bu bilgiler ile örtüşmektedir.

ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak üniversite öğrencileri ve meslek yüksek okulu öğrencileri ile okuma stratejilerini konu alan daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.
- Okuma stratejileri ile ilgili sıklıkla araştırılan hedef kitle olarak öğretmen adayları ile değil, daha kapsayıcı olarak diğer bölümlerin üniversite öğrencileri ile araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Yüksek öğretim kurumlarında, öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirici eğitim ortamlarının hazırlanması sağlanabilir.
- Bu çalışmada Çocuk Gelişimi ön lisans öğrencilerinin puan ortalamaları yüksekti, Çocuk Gelişimi lisans öğrencileri ile okuma stratejilerine dair karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Konu ile ilgili nitel araştırmalar yapılarak okuma stratejilerini geliştirecek eğitim ortamları planlanabilir ve değerlendirilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde okuma stratejilerinin kullanımına dair üniversite öğrencileri ile çalışmalar yürütülebilir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Araştırma için etik kurul onayı 02.05.2021 tarihinde “Yalova Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu” tarafından 2021/ 64 protokol no ile alınmıştır.

Yazarın Katkı Oranı Beyanı

Yazarın bu makaleye katkı oranı, %100'dür.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, 71-78.
- Bloom, B. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Ed. Durmuş Ali Özçelik). Pegemakademi yayınları.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Cognitive Psychology and instruction. Pearson Education) (Çev. Edit. Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Nobel Yayıncılık
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*, Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 91-99.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Ditzel, N.S (2010). Metacognitive Reading Strategies Can Improve Self-Regulation, *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63, DOI: 10.1080/10790195.2010.10850330
- Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137-1157.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Malatya: İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Okuma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Jacobs, A. (2011). *The pleasures of reading in an age of distraction*. Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=i_kAAY
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- King, A. (2007). Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies. Edt. D. D. Mcnamara, Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. 267- 290.

- Lacina J., Block, C.C. Weed C.T. (2009). A historical perspective of the reading profession: A comparison of peer-reviewed presentations at the 1975, 1976, 2005, & 2006 International Reading Association conferences. *New England Reading Association Journal*, 64-72. https://www.researchgate.net/publication/255654818_A_Historical_Perspective_on_Reading_Research_and_Practice
- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories: A to z: A to Z*. <https://books.google.com.tr/>
- McCown, M. A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students*. Liberty University. <https://www.proquest.com/openview/b01ceaa45d5471d3229748e2f9ce927c/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
- Özdemir S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Savaskan, V., & Özdemir, A. (2017). Determining the variables that affect the reading motivation of educational faculty students. *Educational Research and Reviews*, 12(13), 660-676.
- Schunk, Dale H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Shane, M. (2019). Metacognition and Multimodal Literacy: Adolescents Constructing Meaning from Multimodal Texts. <https://era.library.ualberta.ca/items/b7bc409d-e1f2-4eee-895d-220be86d4729> den alınmıştır.
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Anker Publishing Company.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors In College Students' Metacognitive Reading Strategies, *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educational Psychol*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.