



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/4 2018 s. 2502-2517, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hatice ALTUNKAYA\*

Yusuf SÜLÜKÇÜ\*\*

*Geliş Tarihi: Eylül, 2018*

*Kabul Tarihi: Aralık, 2018*

### Öz

Okuma becerisi eğitiminin nihai hedefi okuduğunu tam olarak anlayabilen bireyler yetiştirmektir. Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ve bunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilen ve 217 7. sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışma neticesinde öğrencilerin *okuma stratejilerini destekleme* ve *genel okuma stratejisi* ortalaması, orta, *problem çözme stratejisi* ortalaması yüksek, okuduğunu anlama ortalaması 16,793±5,985 (Min=3; Maks=33) düşük olarak saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, ölçeğin tüm alt boyutlarında kızlar lehine farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama düzeyinde de kızların erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu anlama, Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık, 7. sınıf.

### THE CORRELATION BETWEEN READING STRATEGY METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND READING COMPREHENSION SKILLS OF 7<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS

#### Abstract

The ultimate objective of reading skills education is to train individuals who can fully comprehend what they read. In the present study, the correlation between reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade students in middle school and whether these variables differed based on the gender variable was investigated. The study was conducted with the survey design, a quantitative method and included 217 middle school 7<sup>th</sup> grade students, it was determined that the mean *supporting reading strategies* and *general reading strategy*, scores of the students were intermediate, the mean *problem solving strategy* score was

\* Dr. Öğr. Üyesi; Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, hatice.altunkaya@adu.edu.tr.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, yusuf\_sulukcu@hotmail.com.

high, and the mean reading comprehension score was low ( $16,793 \pm 5,985$  [Min = 3, Max = 33]). It was also determined that reading strategies metacognitive awareness levels of the students differed based on gender favoring the female students in all subscales. It was concluded that reading comprehension levels of the female students were higher when compared to the male students.

**Keywords:** Reading comprehension, reading strategies metacognitive awareness, 7<sup>th</sup> grade.

## Giriş

Okuma, en genel tanımı ile yazılı ya da elektronik ortamlarda yer alan metinleri anlamlandırma etkinliğidir. Dilsel, zihinsel ve duyuşsal beceriler okuma sürecinde birlikte çalışırlar. Okuma eğitimin nihai amacı okuduğunu doğru anlayan öğrenciler yetiştirebilmektir. Okuma becerisi eğitimi, yalnızca Türkçe öğretmenlerinin değil tüm öğretmenlerin hedefledikleri amaca ulaşabilmeleri için üzerinde önemle durmaları gereken bir eğitim olarak düşünülebilir. Tüm derslerin öğretiminde metnin doğru anlaşılması, öğrenme için gerekli temel koşuldur. “Dünyaya ilişkin bilgilerin çoğu yazılı, basılı ya da giderek artan bir şekilde elektronik formda bulunmaktadır. Okuma günümüz dünyasında var olan bu bilgilere ulaşmada kullanılan en etkili güçtür. Dahası okuma, bilgiye ulaşmak kadar ön bilgilerin kazanılması, kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde de çok etkin rol oynamaktadır” (Yıldız, 2013, s. 1465). Okuma ediminin amacı, yazarın ilettiği duygu, düşünce ve isteklerin okur tarafından doğru şekilde anlaşılmasıdır. Sweet ve Snow (2002, s. 25), okuduğunu anlamayı, yazılı dille olan ilgi ve etkileşim sonucunda anlamın yapılandırılması, öze ulaşma olarak tanımlamışlardır. Okuduğunu anlama sürecinde okurun ön bilgileri, değer yargıları, olaylara ve olgulara bakış açısı, okumaya istekli olması, ilgi duyması ya da okuma hususunda kaygılı olması gibi faktörler anlama düzeyini etkileyen faktörlerdendir. Perssley’e göre (2002) eğer bir okur, metnin ne hakkında olduğuna ilişkin tahminde bulunabilirse, ön bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirebilirse, okuma sırasında metne ilişkin sorular sorabilirse, metnin anlamını zihninde görselleştirebilirse ve okuduklarını özetleyebilirse başarılı bir okuduğunu anlama gerçekleştirir. Bir okurun bu süreçleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okuma stratejileri ve okuma üstbilişsel stratejilerine ilişkin bilgisinin olması, bu bilgileri süreç içerisinde kullanması gerekmektedir.

İlk defa 1979 yılında Flavell tarafından ifade edilen *üstbiliş* kavramı, biliş ötesi, biliş üstü, bilişsel farkındalık, yürütücü biliş gibi kavramlar ile ifade edilmektedir. “Okuma ve anlamlandırma sürecini bilişsel ve üstbilişsel etmenler etkiler. Bilişsel etmenler, okuma sürecinde okurun zihninde gerçekleşenler; üstbilişsel etmenler ise okurun, bilişsel işlemlerin farkında olması ve bilişsel işlemleri yönlendirebilme becerisi olarak düşünülebilir” (Ülper, 2010, s. 55).

Üstbilişsel farkındalık bireyin yaptıklarının yanında yapabildiklerinin de farkına varması ve bu hususta kendine ait bir yol çizebilme becerisidir. Bu beceriyle birlikte her zaman dışarıdan beklenen bir etki yerine bireyin kendi kendisini harekete geçirebilme kabiliyetidir aynı zamanda. Akademik başarı bağlamında ele aldığı üstbilişi, insanların, yaşamın her alanında başarılı öğrenciler olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir (Baltaş, 2004, s. 13).

Okuduğunu anlama becerisinin istenilen seviyede gerçekleştirilmesi için öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının eğitim yolu ile geliştirilmesi gereklidir.

Bilişsel zihin işlemleri, üstbiliş tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmadıkça üst düzey bir okuma beceri ve alışkanlığına ulaşamamaktadır. Bu nedenle ve özellikle Türkçe dersi eğitim-öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisi defalarca uygulanmalı ve böylece “okuma stratejileri bilgisi” oluşturulmalı, onun peşinden de yapılanların bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik “üstbiliş” farkındalığı çalışmalarına geçilmelidir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016, s. 136).

Okuma üstbiliş stratejilerini bilme ve kullanma üzerine ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların (Muijselaara, Swartb, Steenbeek-Plantingb, Droopb, Verhoevenb, Jonga, 2017; Baydık, 2011; Cromley & Azevedo, 2007; Kozminsky & Kozminsky, 2001; Peveryly, Brobst, & Morris, 2002; Samuelstuen & Bråten, 2005) okuduğunu anlama ile ilgili olduğu görülmektedir. Meng, Muñoz, Hess & Liu (2016) Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'de öğrenci okuma başarısının belirleyicileri olarak etkili öğretim faktörlerini ve öğrenci okuma stratejilerini araştırmışlardır. Katılımcılar, 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmasında yer alan Çin'den 5115 ve ABD'den 5233 öğrenci olmak üzere toplam 10.348 öğrencidir. Çalışma neticesinde, hem etkili öğretim faktörleri hem de öğrenci okuma stratejilerinin Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'de öğrenci başarısını öngördüğünü ortaya koymuşlardır. Bu durum, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde okuma stratejilerinin önemine işaret etmektedir.

Ülkemizdeki araştırmalara bakıldığında Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Uçar Rasmussen ve Cora İnce (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Memiş (2013) ise beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile

okuma motivasyonlarını incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

İlgili araştırmalarda, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiye ait bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okuduğunu anlamada, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinin bir etkisi olup olmadığının belirlenmesinin, öğrencilere ve program yapımcılara bir katkı sunabileceği düşünüldüğünden bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?
3. 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden korelasyonel tarama modeli (Karasar, 2004) ile gerçekleştirilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunda, İç Anadolu’da bir ilçede yer alan bir devlet ortaokulundan toplam 217 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Çalışma grubuna ait özellikler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenciler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	89	41,0
	Erkek	128	59,0
	Toplam	217	100,0

Çalışma grubunda yer alan yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre 89'u (%41,0) kız, 128'i (%59,0) erkek olarak dağılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilçedeki devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye çevrilen, geçerlik ve güvenilirliği gerçekleştirilen Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen Okuma-Anlama Testi 7. sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir.

Okuma-Anlama Testi'nin son biçimi 11 çoktan seçmeli, 3 boşluk doldurma ve 6 doğru-yanlış ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmuştur. Testten alınacak en yüksek puan 36; en düşük puan ise 0'dır. Testte yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekli olup, doğru yanıtlara "1" yanlış ve boş yanıtlara "0" puan; doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularında da doğru yanıtlara "1", yanlış ve boş bırakılan yanıtlara "0" puan; açık uçlu sorularda ise bölümsel doğru yanıtlara "1", bütünsel doğru yanıtlara "2", yanlış ve boş bırakılan yanıtlara "0" puan verilerek 36 puan üzerinden değerlendirme yapılmalıdır (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016).

Okuma-Anlama Testi açık uçlu sorular da içerdiğinden puanlamanın objektif olarak yapılabilmesi için iki değerlendirmeci tarafından test soruları değerlendirilmiştir. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin (Öztürk, 2012) genel güvenilirliği  $\alpha=0,905$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları, *okuma stratejilerini destekleme*, *problem çözme stratejisi* ve *genel okuma stratejisi* olarak adlandırılmıştır. Ölçek ve başarı testi aracılığı ile elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapmadan yararlanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testinin akabinde farklılıkları belirlemek üzere tanımlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında ise pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Bu araştırmada, Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalığı Envanteri'nin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,845; *okuma stratejilerini destekleme* alt boyutu için 0,869; *problem çözme stratejisi* alt boyutu için 0,806; *genel okuma stratejisi* alt boyutu için 0,833 olarak yüksek bulunmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmaya ait bulgular, problem cümleleri ışığında sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi olan "7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel

farkındalık düzeyleri nasıldır?” ve ikinci alt problemi olan “7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?” sorularına ait cevaplar şöyledir:

Tablo 2: Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığı ve Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
<b>Okuma Stratejilerini Destekleme</b>	217	3,119	0,941	1,000	5,000
<b>Problem Çözme Stratejisi</b>	217	3,653	0,913	1,000	5,000
<b>Genel Okuma Stratejisi</b>	217	3,192	0,868	1,000	5,000
<b>Okuduğunu Anlama</b>	217	16,793	5,985	3,000	33,000

Öğrencilerin *okuma stratejilerini destekleme* ortalaması, orta düzeyde  $3,119 \pm 0,941$  (Min=1; Maks=5), *problem çözme stratejisi* ortalaması yüksek düzeyde  $3,653 \pm 0,913$  (Min=1; Maks=5), *genel okuma stratejisi* ortalaması orta düzeyde,  $3,192 \pm 0,868$  (Min=1; Maks=5), okuduğunu anlama ortalaması  $16,793 \pm 5,985$  (Min=3; Maks=33), olarak saptanmıştır.

Araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlama Testi'ne (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016) göre testten en düşük 0, en yüksek 36 puan alınabilmektedir. Tablo 2'den test sonuçlarına baktığımız zaman öğrencilerin en düşük 3 en yüksek ise 33 puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama genel ortalama puanlarının ise 16,793 olduğu görülmektedir. Ortaokulda bir dersten geçme notu 100 üzerinden 45'tir. Testten alınan en yüksek not olan 36 üzerinden bir orantı kuracak olursak geçme notunun 36 üzerinden 16,2 olduğu görülür. Öğrencilerin, 16,793 ortalama puanla geçme notu civarında okuduklarını anlama seviyelerinin bulunduğu söylenebilir. En düşük geçme notu seviyesine yakın olan bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesinin düşük olduğu söylenebilir.

Çalışmanın “7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki problemine ilişkin bulgular, Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur:

Tablo 3: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığı ve Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

		Okuma Stratejilerini Destekleme	Problem Çözme Stratejisi	Genel Okuma Stratejisi	Okuduğunu Anlama
<b>Okuma Stratejilerini Destekleme</b>	r	1,000			
	p	0,000			
<b>Problem Çözme Stratejisi</b>	r	0,743**	1,000		
	p	0,000	0,000		

<b>Genel Okuma Stratejisi Okuduğunu Anlama</b>	r	0,841**	0,772**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,000	
	r	0,235**	0,304**	0,257**	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

\*\*<0,01

*Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi, okuduğunu anlama arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;*

- *Problem çözme stratejisi ile okuma stratejilerini destekleme arasında  $r=0.743$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),*
- *Genel okuma stratejisi ile okuma stratejilerini destekleme arasında  $r=0.841$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),*
- *Genel okuma stratejisi ile problem çözme stratejisi arasında  $r=0.772$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),*
- *Okuduğunu anlama ile okuma stratejilerini destekleme arasında  $r=0.235$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),*
- *Okuduğunu anlama ile problem çözme stratejisi arasında  $r=0.304$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ),*
- *Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında  $r=0.257$  pozitif ( $p=0,000<0.05$ ) ilişki bulunmuştur.*

Tablo 3: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Okuduğunu Anlama	Sabit	9,319	5,644	0,000	7,327	0,000	0,081
	Okuma Stratejilerini Destekleme	-	-	0,882			
	Problem Çözme Stratejisi	0,015	0,148				
	Genel Okuma Stratejisi	0,194	2,493	0,013			
		0,035	0,505	0,614			

*Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ( $F=7,327$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Okuduğunu anlama düzeyindeki toplam değişim %8.1 oranında okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi tarafından açıklanmaktadır ( $R^2=0,081$ ). Okuma stratejilerini destekleme, okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir ( $p=0.882>0.05$ ). Problem çözme stratejisi okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,194$ ). Genel okuma stratejisi okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir ( $p=0.614>0.05$ ).*

Araştırmada, 4. alt problem olarak ifade edilen “7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?” problemine ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 4: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığı ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
<b>Okuma Stratejilerini Destekleme</b>	Kız	89	26,483	7,091	2,535	0,012
	Erkek	128	23,883	7,662		
<b>Problem Çözme Stratejisi</b>	Kız	89	35,371	6,993	3,841	0,000
	Erkek	128	31,148	8,574		
<b>Genel Okuma Stratejisi</b>	Kız	89	43,607	10,577	2,320	0,021
	Erkek	128	40,031	11,555		
<b>Okuduğunu Anlama</b>	Kız	89	18,921	5,615	4,565	0,000
	Erkek	128	15,312	5,805		

Öğrencilerin cinsiyete göre *okuma stratejilerini destekleme* puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(215)}=2.535$ ;  $p=0.012<0,05$ ). Kızların *okuma stratejilerini destekleme* puanları ( $\bar{x}=26,483$ ), erkeklerin *okuma stratejilerini destekleme* puanlarından ( $\bar{x}=23,883$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre *problem çözme stratejisi* puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(215)}=3.841$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların *problem çözme stratejisi* puanları ( $\bar{x}=35,371$ ), erkeklerin *problem çözme stratejisi* puanlarından ( $\bar{x}=31,148$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre *genel okuma stratejisi* puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(215)}=2.320$ ;  $p=0.021<0,05$ ). Kızların *genel okuma stratejisi* puanları ( $\bar{x}=43,607$ ), erkeklerin *genel okuma stratejisi* puanlarından ( $\bar{x}=40,031$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(215)}=4.565$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların okuduğunu anlama puanları ( $\bar{x}=18,921$ ), erkeklerin okuduğunu anlama puanlarından ( $\bar{x}=15,312$ ) yüksek bulunmuştur.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca bunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığı da araştırılan konular arasındadır. Çalışma neticesinde öğrencilerin okuma



stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri *okuma stratejilerini destekleme* ortalaması, orta düzeyde, *problem çözme stratejisi* ortalaması yüksek düzeyde *genel okuma stratejisi* ortalaması orta düzeyde, okuduğunu anlama ortalaması  $16,793 \pm 5,985$  (Min=3; Maks=33), olarak saptanmıştır. Ateş (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinin tespitine yöneliktir. Çalışmada, İnönü Üniversitesi öğrencilerinin *okuma stratejilerini destekleme* düzeyi ve *genel okuma stratejisi* düzeyi orta, *problem çözme stratejisi* düzeyi yüksek olarak bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları ile araştırma sonuçları tüm boyutlarda benzerlik göstermektedir.

7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalaması  $16,793 \pm 5,985$  (Min=3; Maks=33), ortalama ile düşük olarak görülmüştür. Altunkaya (2017) tarafından ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin orta seviyenin biraz üzerinde bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Yine sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin tespit edildiği (Altunkaya, 2018) bir araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ( $72,821 \pm 19,806$ ) olarak saptanmıştır. Sert (2010) 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini araştırmıştır. Çalışma neticesinde, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini çok yüksek olmadığı, yaklaşık % 70 başarı oranı yakalanmış olmakla birlikte, okuduğunu anlama becerisinin temel bir beceri olması ve diğer tüm kazanımlar için önkoşul niteliği taşıması sebebiyle bu başarının oldukça yüksek olarak nitelendirilemediği ifade edilmiştir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA, The Programme for International Student Assessment) hedef kitlesi 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir. "PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir" (MEB, 2016). Araştırma neticesinde de, tekrar eden okuduğunu anlama seviyesinin düşük olduğu bulgusu, bu alanda ülkemizin çağdaş eğitim yaklaşımları ışığında okuma eğitimi vermesi gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ölçeğin *problem çözme stratejisi* alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. *Okuma stratejilerini destekleme* okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir. *Problem çözme stratejisi* okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktadır. *Genel okuma stratejisi* okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri sonuçları ile bu sonuçlar ilişkilendirildiğinde, üstbilişsel farkındalığın okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin *okuma stratejilerini destekleme* ve *genel okuma stratejisi* alt boyutlarında orta,

*problem çözme stratejisi* boyutunda yüksek düzeyde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yüksek düzeyde farkındalıkları olan *problem çözme stratejisi*'nin okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı sonucu, program yapıcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin dikkate almaları gereken önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Duman ve Arsal (2015) 6. sınıflara bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışma bulgularından farklı olarak Başaran (2013), 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlamaları arasında manidar bir ilişki olmadığını, 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlamayı manidar bir biçimde etkilememesinin sebebinin, 4. sınıf öğrencilerinin henüz yeterli düzeyde bir okuyucu olmayışlarında aranması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin cinsiyete göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında kızlar lehine farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yapılan çok sayıda araştırma (Özdemir, 2018; Koç ve Arslan, 2017; Aybek ve Aslan, 2016; Köse, 2016; Benzer, 2016; Çetinkaya Edizer, 2014; Ateş, 2013; Cantrell ve Carter, 2009; Topuzkanamış, 2009) ile benzerlik göstermektedir. Çalışma bulguları yönünde olmayan yani cinsiyet değişkenine göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Oluk ve Başöncül, 2009; Erdem, 2012; Erdağı Toksun, 2015).

Öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama puanlarında, kızların okuduğunu anlama puanları, erkeklerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek bulunmuştur. Benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Köseoğlu, 2011; Altunkaya, 2017; Altunkaya, 2018) aynı şekilde kızların okuduğunu anlama düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Başaran, 2014 ve Arı, 2014 tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise kızların ve erkeklerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından “cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılıklara ulaşan birçok çalışmanın kızlar veya erkekler lehine olan durumun sebebinin açıkla(ya)madığı veya sadece okuma becerisiyle ilgili benzer çalışmalara atıfta bulunduğu görülmektedir” şeklinde açıklanmaktadır. PISA 2015 Türkiye sonuçları da araştırma bulguları ile aynı yöndedir. “Türkiye’de 2015 yılında 15 yaş

grubundaki kız öğrencilerin ortalama puanı 442, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 414'tür. Türkiye'de kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark 28'dir ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır" (MEB, 2016).

Araştırma neticesinde kızların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri de okuduklarını anlama seviyeleri de erkekler lehine anlamlı farklılık göstermesi dikkate değer bir bulgu olarak görülmektedir. Bu bulgu, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama ile ilişkisi yönünde önemli olarak değerlendirilebilir.

### Öneriler

Çalışmada neticesinde, öğrencilerin kullanılan ölçeğin *genel okuma stratejisi* ve *okuma stratejilerini destekleme* alt boyutlarında orta düzeyde okuma üstbilişsel farkındalık düzeyinde oldukları ve bu düzeyler ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ışığında, eğitimciler tarafından öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artırılmasına çalışılmalıdır.

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde kız öğrencilerin daha başarılı olması bulgusu doğrultusunda, erkek öğrencilerin okumaya ilgi, istek duyacak şekilde güdülenmeleri, okuma üstbilişsel stratejileri kullanmaya yöneltilmeleri yararlı olacaktır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ölçeğin *problem çözme stratejisi* alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ışığında öğretmenlerin, öğrencilerini üstbilişsel farkındalık kazandıracak şekilde eğitmeleri, okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde stratejiye dayalı olarak okuma becerisi kazandırmaları önerilmektedir.

Bu çalışma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ortaokulun diğer şubelerine de yapılıp sonuçlarının karşılaştırılmasının okuma becerisi eğitimi için yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Arı, G. (2014). The effects of SQ3R and DR-TA reading strategies used by fifth grades tudents on comprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 535-555.

- Aybek, B. & Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 49, 533-546.
- Baltaş, Z. (2004). E-Öğrenciler nasıl öğreniyor: üstbiliş. *Kaynak Dergisi*, 20, 11-15.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Benzer, A. (2016). Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 21-30.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Cantrell, S., & Carter, J. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224.
- Cemiloğlu, M. & Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri, *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Haziran*, 118-137.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. doi:10.1037/0022-0663.99.2.311
- Çetinkaya Edizer, Z. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Duman, M. & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim*, 206, 5-15.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24, 187–204. doi:10.1111/1467-9817.00141
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- MEB. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı 2015 ulusal raporu*. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015\\_UlusalRapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf)
- Meng, L., Muñoz, M., Hess, K. K. & Liu, S. (2016): Effective teaching factors and student reading strategies as predictors of student achievement in PISA 2009: the case of China and the United States, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2016.1155537 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1155537>
- Muijselaara , M. M. L., Swartb , N. M., Steenbeek-Plantingb, E. G., Droopb, M., Verhoevenb, L. and Jonga, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194–209 <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Oluk, S. & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305 <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Peeverly, S. T., Brobst, K. E., & Morris, K. S. (2002). The contribution of reading comprehension ability and metacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading*, 25, 203–216. doi:10.1111/1467-9817.00169
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117. doi:10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x

- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sweet, A. P. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. L. B. Gambrell, C. C. Block ve M. Pressley (Ed.). In *Improving comprehension instruction* (1. bs., s. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar-Rasmussen, M. & Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18( 1), 175-187.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

### Extended Abstract

The ultimate objective of reading skills education is to train individuals who can fully comprehend what they read. In the present study, the correlation between reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade students in middle school and whether these variables differed based on the gender variable was investigated.

#### Method

##### Research Model

The present study was conducted with the correlational survey model, a general survey model, that investigates the presence or degree of correlation between two or more variables (Karasar, 2004).

##### Study Group

The study group included 217 seventh grade students attending a public middle school in a district in Central Anatolia. Based on the gender variable, 89 (41.0%) 7<sup>th</sup> grade students were female and 128 (59.0%) were male.

##### Data Collection Instruments

The study data were collected with the "Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory" developed by Mokhtari and Reichard (2002) and translated into Turkish and reliability and validity were determined by Öztürk (2012) and the Reading Comprehension Test developed by Çetinkaya and Bayat (2017), and applied to 7<sup>th</sup> grade students attending a public middle school in the Central Anatolian Region in Turkey.

#### Results and Discussion

In the study, the reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade middle school students and the correlation between the reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade middle school students were investigated. Also, whether these variables differed based on the gender variable was also investigated. It was determined that the mean *supporting reading strategies* and *general reading strategy*, scores of the students were intermediate, the mean *problem solving strategy* score was high, and the mean reading comprehension score was low ( $16,793 \pm 5,985$  [Min = 3, Max = 33]). A study conducted by Ateş (2013) aimed to determine the reading strategies metacognitive awareness level of university students. In the study, it was determined that the *supporting reading strategies* and the *general reading strategy* levels of Inonu University students were moderate and the *problem solving strategy* levels were high. The present study and the above-mentioned study findings were similar in all dimensions.

It was observed that the mean reading comprehension score of 7<sup>th</sup> grade students attending the middle school was  $16,793 \pm 5,985$  (Min = 3, Max = 33) and their reading comprehension level was low. In a study conducted by Altunkaya (2017) with fifth grade middle school students, it was determined that the students' level was slightly above moderate. In a study where the reading comprehension levels of eighth grade students was determined (Altunkaya, 2018), the mean reading comprehension score of the students was  $72,821 \pm 19,806$ . Sert (2010) investigated the reading comprehension levels of sixth grade middle school students. The study demonstrated that the reading comprehension skills of the students were not quite high, although the achievement level was 70%, it was stated that this achievement level was not satisfactory since reading comprehension is a basic skill and a prerequisite for all other achievements. The target audience of The Programme for International Student Assessment (PISA) is 15-year-old students attending 7<sup>th</sup> grade and above. The analysis of mean reading comprehension scores in PISA over the years would demonstrate that the performance of Turkish students in PISA 2015 were lower when compared to that of the PISA 2009 and PISA 2012 (MEB 2016). The finding of the present study that the reading comprehension levels of the students were low demonstrated the need for a reading education based on contemporary educational approaches in Turkey.

It was concluded that there was a significant correlation between the reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade middle school students in the sub-dimension of *problem solving strategy*. *Supporting reading strategies* did not affect reading comprehension. The *problem solving strategy* improved reading comprehension. The *general reading strategy* did not affect reading comprehension level. When the correlation between the reading strategies

metacognitive awareness and reading comprehension levels of the students was analyzed, it was observed that reading strategies metacognitive awareness had a significant impact on reading comprehension. In the present study, it was found that the reading strategies metacognitive awareness of the students were intermediate in *supporting reading strategies* and *general reading strategies* sub-dimensions, and high in the *problem solving strategies* sub-dimension. The finding that the *problem solving strategy* sub-dimension, where the students demonstrated a high awareness level, improved reading comprehension level, was considered as a significant result that curriculum developers, teachers and students should take into account. Meng, Muñoz, Hess and Liu (2016) investigated active instruction factors and student reading strategies as predictors of students' reading achievements in the United States and China. The study participants included a total of 10.348 students, 5115 from China and 5233 students from the United States that took the 2009 International Student Assessment Program (PISA) exam. Hierarchical multiple regression (HMR) results demonstrated that both active instruction factors and student learning strategies predicted student achievement in the United States and China.

Duman and Arsal (2015) examined the impact of cognitive awareness reading strategies instruction on the use of reading strategies and reading comprehension academic achievements of sixth grade students. The study findings demonstrated that there was a statistically significant difference between pre-reading planning, organization during reading and post-reading post-test scores of the study group students, who were instructed with cognitive awareness reading strategies, and the control groups students, who were not instructed with cognitive awareness reading strategies.

In contrast with the present study findings, Başaran (2013) reported that there was no significant correlation between the use of metacognitive reading strategies by the fourth grade students and suggested that the reason for the lack of a significant effect of inability of the 4<sup>th</sup> grade students to utilize metacognitive reading strategies on reading comprehension was the fact that the 4<sup>th</sup> grade students were not yet literate in reading.

It was determined that the reading strategies metacognitive awareness levels of the students differed based on gender favoring the female students in all dimensions of the scale. This finding supported the results of several studies (Özdemir, 2018; Aybek and Aslan, 2016; Köse, 2016; Benzer, 2016, Çetinkaya Edizer, 2014; Ateş, 2013; Cantrell and Carter, 2009; Topuzkanamış, 2009). In contrast, there are also studies which reported that there was no significant difference between the reading strategies metacognitive awareness levels based on the gender variable (Oluk and Başöncül, 2009; Erdem, 2012; Erdağı Toksun, 2015).

It was determined that the reading comprehension scores of the female students were higher when compared to the comprehension scores of the male students. Similar results were reported in various studies (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Köseoğlu, 2011; Altunkaya, 2017; Altunkaya, 2018). In studies conducted by Kuşdemir and Katrancı (2016), Başaran (2014) and Arı (2014), however, it was determined that there was no significant difference between the reading comprehension levels of female and male students. Kuşdemir and Katrancı stated that several researchers, who determined that there were differences based on the gender variable, failed to explain the reasons for these differences that favored females or males and only referred to similar studies on reading skills. Turkish PISA 2015 results were consistent with the present study findings. The mean score of female students in the 15-age group was 442 in 2015, while the mean score of male students was 414. The difference between the students' mean scores based on gender was 28 in Turkey, and this difference was statistically significant (MEB).

The study findings that the significant difference between reading strategies metacognitive awareness levels favoring the female students and the significant difference between reading comprehension levels favoring the male students were considered remarkable. It can be suggested that the finding was significant for the correlation between reading strategies metacognitive awareness levels and reading comprehension.

Based on the finding that there was a significant correlation between the reading strategies metacognitive awareness and reading comprehension levels of 7<sup>th</sup> grade students, it was recommended that the teachers should train students to acquire metacognitive awareness and reading skills based on the strategy that includes pre-reading, during reading and post-reading strategies.