



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2011, Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0345

**EDUCATION SCIENCES**

Received: October 2010

Accepted: January 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

**Nihat Bayat**

Akdeniz University

nihatbayat@gmail.com

Antalya-Turkey

**BİLİŞÜSTÜ OKUMA STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYİ İLE YAZILI ANLATIM  
BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**ÖZET**

Bu araştırmada İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının (Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adayları) bilişüstü okuma stratejileri ile yazılı anlatım becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Bilişüstü stratejiler, yapılan bir işin düzenlenmesi ve izlenmesine ilişkin zihinsel bir işlemdir. Bu bakımdan okuma etkinliklerinde bilişüstü stratejilerin kullanılması bu konuda ileri bir düzeyin göstergesi olarak ele alınabilir. Araştırmada bilişüstü pragmatik stratejileri kullanım düzeyi ile yazılı anlatım becerisi arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır, ancak bilişüstü analitik stratejileri kullanım düzeyi ile yazılı anlatım arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca bilişüstü stratejileri kullanım düzeyi ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmazken okunan bölüm açısından Okul Öncesi Öğretmenliğinin bu stratejileri daha ileri düzeyde kullandıkları saptanmıştır. Son olarak yazılı anlatım becerisi ile kişisel özellikler arasında da anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişüstü, Bilişüstü Okuma Stratejileri,  
Pragmatik ve Analitik Stratejiler,  
Yazılı Anlatım, İlköğretim Öğretmen Adayları

**THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE LEVEL OF USING METACOGNITIVE READING  
STRATEGIES AND WRITING SKILL**

**ABSTRACT**

In this study the relationship between the metacognitive reading strategies and writing skills of the students of the Department of Primary School Education (Primary School Education and Early Childhood Education) was investigated. Metacognitive strategies are mental procedures related to arranging and monitoring a task. A relationship between the level of the use of metacognitive pragmatic strategy use and writing skill was found whereas no relationship was found between the level of the use of metacognitive analytic strategies and writing skills. While no relationship was found between the level of metacognitive strategy use and gender, it was found that the students of Early Childhood Education used these strategies in a further level. Finally, there was no significant relationship between writing skills and personal characteristics of the participants.

**Keywords:** Metacognition, Metacognitive Reading Strategies,  
Pragmatic and Analytic Strategies, Writing,  
Novice Teachers in Primary School Education

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Dil becerilerinin eğitimi ve öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler çoğu zaman diğer becerilerdeki eksikliklere bağlanır. Özellikle de okuma alışkanlığı eksikliğinin diğer dil becerilerinin tümünü olumsuz yönde etkilediği görüşü yaygınlık kazanmıştır. Buna göre okuma alışkanlığını geliştiren bir bireyin yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de başarılı olacağı düşünülür. Bu bakımdan iyi bir metin yazamayan öğrencilere öğretmenlerin ilk tepkileri onların yeterince okumadıkları yönündedir.

Dil becerilerinin tamamının aslında bireyin genel dil potansiyeline dayalı olduğu ve bunu geliştirdiği dilbilimsel alanda da söylenir. Chomsky'nin (1957) edinç ve edim ayrımı bu noktadan altını çizer. Dil kuramını geliştirirken bir bireyin dile ilişkin içsel olarak ne bildiği (edinç) ile ne yaptığı (edim) arasındaki ayrım önemlidir. *Edinç*, işaretler ve onların anlamsal yorumlarına ilişkin bir kurallar dizgesidir. Bunların uygulayımı olan *edim* ise, edince ilişkin kanıtlar sağlayan bir yapıdır. Chomsky'ye (1957) göre edinç üstüne yapılan çalışmalar edim gerçeğini ve bu gerçeği açıklamadaki sorunları göz ardı etmemek durumundadır. Bu görüşler göz önüne alındığında her türlü dil becerisinin dil edincini geliştirdiği, dolayısıyla da her türlü dil ediminin edinçten yararlanarak başarılı bir biçimde gerçekleşeceği düşünülür.

Okuma becerisi dil alanında ileri bir düzey olarak değerlendirilir. Ondaki sonraki aşama da yazma becerisidir. Okuma sırasında bireyin bilişsel süreçleri etkin durumdadır. Öyleki anlama, metin içindeki işaretleri kavramlarla birleştirmekten geçer. Bu da bilişsel işlemlere göndermede bulunur (Hirai ve diğerleri, 2010). Okuma sırasında oluşabilecek anlama sorunları ise bilişüstü stratejilerle çözülür. Yani birey, okuma sırasında karşılaştığı sorunları bilincinin bir üst basamağına geçerek çözmeye çalışır.

Okuma becerisi konusunda bilişüstü stratejileri başarılı bir biçimde kullanan bireylerin, bir dil becerisini oldukça ileri bir düzeyde kullanabildikleri için diğer becerilerde de ona yakın bir derecede başarılı olmaları beklenir. Çünkü bir beceride alınan yol, bireyin dil kullanımlarını etkileyecek ve yönetecek olan dilsel edincini geliştirir. Bunun da diğer becerileri olumlu yönde etkileyeceği düşünülür.

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Dil becerileri arasındaki ilişkiler, değişik durumlarda birbirinden farklı olarak ortaya çıkar. Özellikle okumanın, diğer dil becerilerine oranla öne çıkarılması onun eğitimin en önemli araçlarından biri olarak ele alınmasından kaynaklanır. Bu nedenle eğitilmiş kişiler de "çok okuyan" kişiler olarak değerlendirilir. Diğer bir dil becerisi olan yazmanın okuma tarafından beslenmesi düşüncesinin de bu görüşten kaynaklandığı öne sürülebilir. Bu tür düşüncelerin etkisi altında bir dil becerisindeki eksiklikler diğer becerilerle ilişkili çalışmalarla giderilmeye çalışılır. Bunun etkili olup olmadığı da ancak deneysel çalışmalarla belirlenebilir.

Bu çalışma, okumanın ileri bir düzeyi olan bilişüstü stratejileri kullanma düzeyi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu konuda elde edilecek bilgiler, dil eğitimi alanındaki öğretmenlerin öğrencilerin hangi becerilerini hangi stratejilerle geliştireceklerine ilişkin fikir verecektir. Eğitim açısından birbiriyle ilişkisiz ya da çok az ilişkili dil becerilerinin birinin diğerini desteklemesi beklentisine girmektense doğrudan geliştirilmek istenen beceriyle ilişkili

çalışmalar yapmanın daha doğru bir strateji olabileceği belirlenmiş olacaktır. Bu bakımdan bu çalışmanın dil derslerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilişüstü okuma stratejileri ile yazılı anlatım arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için bu iki kavramın doğasını bilmekte yarar var.

### **3. KURAMSAL YAPI (THEORETICAL BACKGROUND)**

#### **3.1. Bilişüstü ve Bilişüstü Okuma Stratejileri**

##### **(Metacognition and Metacognitive Reading Strategies)**

Bilişüstü, Flavell'in (1971, 1976, 1979, 1985) çalışmalarıyla yeniden gündeme gelmiş bir kavramdır. Bu kavramın olumsuzluklarına yönelik tartışmaların başladığı sırada Flavell, henüz ona ilişkin yeterli araştırma yapılmadığını, dolayısıyla ne olduğu, nasıl çalıştığı ve nasıl geliştiğine ilişkin de bilgi sahibi olunmadığını belirtir (Son ve Schwartz, 2002).

Flavell (1971) bilişüstünün geleceğe ilişkin amaçlı, planlı ve kasıtlı bir zihinsel işleme süreci oluşu üstünde durur. Bilişüstü, amaçlanan hedeflerin gerçekleşmesi için bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesini, kontrol edilmesini ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu bir biçimde düzenlenmesini içerir. Ayrıca Flavell (1971), bilişüstünün kişinin kendi belleğindeki içeriğin girdileri, bunların depolanması, araştırılması ve gerektiğinde çağrılmasına ilişkin kişisel bir yönetme ve izleme becerisi olduğunu da belirtir. Bu bakımdan bilişüstü kavramı kasıtlı, bilinçli, öngörülü, amaçlı ve belirli bir hedefi gerçekleştirmeye odaklıdır.

Flavell (1976) sonradan bilişüstünün kimi yönlerine açıklık getirmiştir. Onun hem *izleme* (monitoring) hem de *düzenleme* (regulation) boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bilişüstü, bilişsel işlemlere ve onlardan gelen verilere ilişkin süreçlerin etkin biçimde izlenmesi, tutarlı biçimde düzenlenmesi ve aralarında bir uyum sağlanmasıyla ilgilidir. Bunu çocukların öğrenmelerinden örnekleyen Flavell (1976) onların 1) ileride yararlı olabilecek bilgileri zihinlerinde tutmaları gereken durumları belirlemeyi, 2) problem çözmeye kullanılacak bilgileri edinmeyi ve 3) şu an için gereksinim duyulmasa da ileride karşılaşılabilecek problemleri çözmek için gerekli bilgilere sistemli bir biçimde nasıl ulaşılacağını öğrendiklerini anımsatır. Bunlar, bilişüstünün oluşmasını sağlayan aşamalar olarak değerlendirilir.

Flavell (1979) bilişsel işlemlerin izlenmesinin dört olgu sınıfı arasındaki eylemler ve karşılıklı eylemlerle olası olduğunu belirtir: 1. *Bilişüstü bilgi*, 2. *bilişüstü deneyimler*, 3. *hedefler (ve görevler)*, 4. *eylemler (ve stratejiler)*. Bilişüstü bilgi, bilişsel boyutlu bir canlı olan insanın dünya bilgisinin bir parçasıdır. Bilişüstü deneyimler, bilinçli bir biçimde yapılan, zihinsel işlemlere ait olan ve onlara eşlik eden her türlü bilişsel ve duyuşsal deneyimlerdir. Flavell'e (1979) göre bilişüstü bilgi ve deneyimler, diğer tür bilgi ve deneyimlerden sadece içerik ve işlev açısından farklıdır; buna karşın biçimleri ve nitelikleri aynıdır. Üçüncü olgu olan hedefler, bilişsel işlemlerin amaçlarıyla ilgilidir. Son olarak eylemler de biliş ve onları gerçekleştirmede kullanılan davranışları ima eder. Bu dört olgu sınıfı, bilişüstüyle ilgili Flavell'in (1979) özenle üstünde durduğu detaylardır.

Bilişüstü bilgi çeşitli değişkenlerin bilişsel işlemlerin çıktılarını ve işleyişlerini hangi yollarla etkilediğine ilişkin bilgi ve inançlardan oluşur. Bu değişkenler içinde üç ana sınıf vardır: *kişi*, *görev* ve *strateji*. Kişi sınıfı, bilişsel bir işlemci olarak insanın kendisi ve başkaları hakkındaki inançlarıyla ilgili her şeyi

kapsar. Ayrıca bu, bireye ait farklılıklar, bireyler arası farklılıklar ve bilişin evreni hakkındaki inançlar olarak alt dallara da ayrılabilir. Görev (task) sınıfı ise bilişsel bir işlem sırasında ulaşılabilir bilgilerle ilişkilidir. Bu bilgi, hangi biçimde olursa olsun, ne tür değişkenlerin hangi bilişsel işlemler için en iyi olacağı ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ne derece başarılı olunabileceği hakkında bir anlama durumudur. Strateji sınıfı ise, hangi tür bilişsel işlemlerde hangi hedeflerin gerçekleştirileceği hakkında hangi stratejilerin etkili olabileceğiyle ilgili edinilen bilgiye göndermede bulunur. Flavell (1979) birçok bilişüstü bilginin bu değişkenlerin ikisi ya da üçü arasındaki etkileşimler ya da birleşimlerle düşünüldüğünü belirtir.

Bilişüstü bilgi, kasıtlı olarak ya da kasıt dışı etkinleştirilebilir. Etkinleştikten sonra da bilişsel işlemi etkilemeye başlar. Bu bilgi bilişsel işlemleri, hedefleri ve stratejileri seçmek, değerlendirmek, gözden geçirmek ya da bırakmak konusunda bunlar arasındaki ilişkilere, kişinin becerilerine ve ilgilerine göre onu yönlendirir. Bunlar aynı biçimde görevler, hedefler ve stratejilerle ilgili bilişüstü deneyimleri de idare eder. Bilişüstü bilgi, bilişüstü deneyimlerin anlamlarını ve davranışsal sezdirimlerini yorumlama konusunda da yardımcı olur (Flavell, 1979).

Bilişüstü deneyimler, süre içinde uzun ya da kısa, içerikte basit ya da karmaşık olabilir. Sözelimi, sonradan üstünde durulmayacak türden anlık bir kafa karışıklığı yaşanır ya da başkalarıyla ilgili şeylerin gerçekten anlaşılıp anlaşılmadığı bazen merak edildiğinde böyle bir deneyim gerçekleşir. Bu deneyimler, bilişsel işlemlerden önce, sonra ya da onlarla aynı anda gerçekleşebilir. Flavell (1979) bilişüstü deneyimlerin özellikle dikkatli ve bilinçli düşünmeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkma eğiliminde olduğu görüşündedir. Bu deneyimler bilişsel hedefler ve görevler, bilişüstü bilgi, bilişsel eylemler ve stratejiler üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bunlar bireyi yeni hedefler geliştirmesi, öncekileri bırakması ya da gözden geçirmesi konusunda yönlendirir. Bilişüstü deneyimler ayrıca bilişüstü bilgi temeline eklemeler yaparak, onu silerek ya da gözden geçirerek de etkide bulunur. Son olarak bilişüstü deneyimler, bilişsel ve bilişüstü hedeflerin birlikte amaçlandığı stratejileri de etkinleştirebilir. Flavell (1979) bilişsel stratejilere bilişsel bir gelişim için, bilişüstü stratejilere de bunu izlemek için başvurulduğunu söyler.

Bilişsel hedefler ve görevler, bilişsel bir işlemin istenen sonuçlarıdır. Bunlar anlamayı, ezberlemeyi, bir şey üretmeyi ya da bilgiyi artırmayı kapsar. Bilişüstü stratejiler ise bilişsel gelişimi izlemek için yapılanmışlardır. İyi bir bilişüstü becerisi bulunan ve bunun farkında olan bir kişi kendi öğrenme sürecini öngörmek, devam eden bilişsel etkinliklerini planlamak ve izlemek, bilişsel sonuçlarını iç ve dış standartlarla karşılaştırmak için bu süreçleri kullanır (Flavell, 1979).

Flavell (1987) sonradan bilişüstü çalışmalarını genişletir. Bunlara bireye ait değişkenler boyutunu da ekler. Kültürü de işin içine katarak bunun öğrenmeyi etkilediğini belirtir. Bilişüstü deneyimlerle ilgili olarak bunların bilinmeyen ya da yeni olan durumlarda, önemli bir sonucu olabilecek yaşantılarda, çatışma ve çelişki durumlarında, fiziksel ya da duygusal acı duyulduğunda ortaya çıkabileceğini belirtir.

Bilişüstü konusunda sonradan başka araştırmacılar tarafından da çalışmalar yapılmış ve bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Nelson ve Narens'in (1991, 1994) bilişüstüyle ilgili geliştirdikleri kuram bu

anlamda dikkate değerdir. Araştırmacılar birbiriyle ilişkili iki aşamadan oluşan basit bir yapı sunarlar. Birinci aşama *konu düzeyi* (object-level) aşaması. Bu aşamada bireysel bir eylem ve davranış söz konusudur. İçinde bulunulan durumun dışsal bir ifadesiyle ilgilidir. İkinci aşama, *konu ötesi düzeydir* (metalevel). Bu düzey, içinde bulunulan duruma bağlı olarak gelişir ve bir iç gözlemle yönlendirilir. Bilişüstü bir izleme sırasında konu ötesi düzey, var olan durumun konu düzeyi tarafından bilgilendirilir. Bundan sonra da, yani bilişüstü kontrol sırasında da konu ötesi düzey, konu düzeyinde kimi değişiklikler yapar. Bunlar sırayla gerçekleşir. İzleme ya öğrenmeden önce ya da öğrenme ve anımsama sırasında gerçekleşir.

Yukarıda anlatılan bilişüstü işleyiş her beceride olduğu gibi okuma etkinliği sırasında da kullanılmaktadır. Okumada karşılaşılan kimi sorunlar, birtakım stratejilerin kullanılması sayesinde çözülebilir. Bu anlayış okuduğunu anlamayı geliştirecek bazı okuma stratejilerinin üretimini sağlamıştır. Bu stratejilerin kullanımı demek, okurun bilinçli bir biçimde tutarlı bir sürece yönelmesi demektir. Taraban ve arkadaşları (2004), Baker ve Brown'dan aktararak başarılı bir anlamının bilişüstü süreçle ilgili yönlendirilmiş bir bilişsel çabaya bağlı olduğunu belirtir. Bilişüstü sürecin de bilişsel sürece ilişkin bilgi ve düzenlemelerden oluştuğunu söyler. Yine Alexander ve Jeton'dan aktaran Taraban ve arkadaşları (2004) okuma sırasında bilişüstünün bazı stratejilerle ortaya çıktığını, bunların da yöntemli, amaçlı, çaba gerektiren, istekli ve kolaylaştırıcı boyutlarının olduğunu ekler.

Okuduğunu anlama konusunda elde edilen başarı, bilişsel süreçlerin kendisi ve bunların düzenlenmesi hakkında bilgiden oluşan amaçlı bir bilişsel çabaya bağlıdır. Bu da bilişüstü süreçle ilgili bir durumdur (Bazerman, 1985; Presley ve Afflerbach, 1995). Alexander ve Jeton (2000), okuma sırasında bilişsel süreçlerin stratejiler yoluyla ortaya konulduğunu; bunların yöntemli, kasıtlı ve çaba gerektiren davranışlar olduğunu belirtmiştir. Bu stratejiler aracılığıyla okur, okuduğu metinden sağladığı öğrenme düzeyini artırır. Çünkü bu stratejiler yürürlükte olduğunda bilişüstü de etkindir ve okumaya yönelik bir kontrol, izleme ve değerlendirme söz konusudur (Presley, 2000).

Birçok araştırmacı tarafından (Hollas, 2002; Haris ve Hodges, 1995; Presley, 2002) başarılı okumanın gerekli stratejileri etkinleştirmeye bağlı olduğu belirtilmiştir. Bunu yapabilen okurlar bilinçli okurlardır ve bunlar metnin niteliklerinin, elde ettikleri anlamın ve bunu nasıl kullanacaklarının farkındadırlar. Bu tür okurlar öğrenme performanslarını artırmak ve geliştirmek için hangi stratejileri ne zaman ve nerede kullanacaklarının bilincindedirler. Sheorey ve Mokhtari (2001) de okurun okumayla ilgili bilişüstü bilgisinin değişik okuma stratejilerinin farkında olmasını gerektirdiğini ve okumadaki bilişsel işlemlerin bu bilgi tarafından yönlendirildiğini belirtirler. Bunları kullanmak iyi ve kötü okuru da birbirinden ayırır.

Vaughn ve Linan-Thompson (2004) da iyi okurların yetenekleri ve becerileri birleştirdiklerini belirtirler. Onlara göre iyi okurlar sözcükleri hızlı ve doğru biçimde okur, okuma için amaçlar geliştirir, metnin yapısal özelliklerini fark eder, okuma sırasında anlama düzeylerini izlerler, metinde ne olacağını tahmin ederler ve düşüncelerini gözden geçirir ve değerlendirirler. Kısacası metin karşısında etkindirler. Ancak kötü okuyucular, bu niteliklerden yoksundur. Yavaş ve yanlış okurlar, daha az şey anlarlar ve anlama düzeylerini nadiren izlerler. Buna ek olarak yetersiz becerilerden,

düşük ilgiden, az miktarda hazırlıktan ve yine yetersiz ön bilgilerden dolayı anlama konusunda güçlük çekerler. Bu özellikler iyi ve kötü okuru birbirinden ayıran temel farklılıklardır.

Okuduğunu anlama ile ilgili kullanılan birçok strateji genellikle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak belirlenmiştir (Pressley ve Afflerbach, 1995). Okuma öncesinde kullanılan stratejiler güdülenme, beyin fırtınası yapma, öngöründe bulunma, hedefler belirleme iken okuma sırasında kullanılanlar okunanlar arasında ve okunanlarla bilinenler arasında ilişki kurma, yordama, not alma, irdeleme gibi stratejilerdir. Okuma sonrasında ise özetleme, belirlenen soruları yanıtlama, sentezleme, haritalama ve yansıtma stratejileri kullanılabilir.

Bunları yapan öğrenciler okuma konusunda hem bilişsel, hem de bilişüstü süreçleri etkin bir biçimde işletiyor demektir. Yetişkin okurlarda bu süreçlerin verimli bir biçimde kullanılıyor olması beklenir. Özellikle de öğretmen adaylarının okuduğunu kolayca anlayabilen ve ileri aşamalarda bunu öğrencilerine de aktarabilen bireyler olarak yetişmeleri çağdaş eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Okumada elde edilecek bu becerinin yazma becerisinde de kendisini göstermesi üstünde durulması gereken başka bir noktadır.

### 3.2. Yazma Becerisi (Writing Skill)

Üniversite öğrencilerinin yazdıkları yazılar genelde akademik yazı olarak değerlendirilir. Bu tip yazıların temel amacı belli bir düşünceyi açıklamak, iki düşünceyi ya da yaklaşımı karşılaştırmak, bir soruna çözüm önerisinde bulunmak ya da yapılan bir araştırmayı raporlaştırmak olarak düşünülebilir (Boardman ve Frydenberg, 2002). Çeşitli ödevlerde ve araştırmalarda, bitirme tezlerinde ya da makalelerde akademik yazıya başvurulur.

Akademik yazı ile ilgili daha derin tanımlar da ortaya konmuştur. Murray (2005) akademik yazının bir dizi uzmanlık ve alan bilgisi boyutu üstünde durur ve anlama olgusunda büyük boşluklar yarattığını söyler. Yazılan diğer yazıların bu boşlukları doldurmaya yönelik olduğunu belirtir. Flower ve Hayes (1980) de akademik yazı yazan kişilerin üç tür kısıtlama altında olduklarının altını çizerler. Bunlar ilgili konularda çeşitli bilgilerin birleştirilmesi yönünde bir istem, dilsel gelenekler ve retorik sorunlarıdır. Bu sınırlılıklar akademik yazma becerisinin önemli boyutlarını oluşturmak adına gerekli ve yararlıdır. Akademik yazıların en göze çarpan niteliklerinden biri yapısal özellikleridir. Düşüncelerin metin içerisine yerleştirilme biçimi okur açısından anlamayı en kolay duruma getirecek biçimdedir. Yazınsal metinlerde görülen dil ve düşünce oyunlarına akademik yazılarda rastlanmaz. Bunun nedeni yine amaçta saklıdır: İletilecek bilgiyi en net ve en açık bir biçimde, yani yazarının niyetlediği biçimde okurun algılamasını sağlamak. Paragraflar içinde ve arasında, ayrıca metin içinde yapılan düzenlemelerin bu amacın gerçekleşmesine yardımcı olması beklenir.

İyi bir akademik yazıda bir tez tümcesinin bulunması gerekir. Bu tümcede yazar bir bakıma yazdığı yazıda hangi sorunun yanıtını vereceğini duyumsatır. Tez tümcesinin yeri genellikle ilk paragrafın sonudur. Diğer paragraflar konunun çeşitli boyutlarını açıklar. Bunlar da o paragraf için geçerli olan bir konu tümcesi ile başlar. Konu tümcesinin açıklanması ve diğer konu tümceleriyle olan bağı yine aynı paragraf içinde verilir (Zemach ve Rumisek, 2005).

Sonuç paragrafında, söylenenler birleştirilir ve bir tür sonuç tümcesi yazılır. Bazen yazar, söyledikleriyle tutarlı birkaç öneride

de bulunabilir. Sonuç paragrafı tez tümcesinin yeniden ifadesini de içerir.

Okuma ve yazma, dil becerileri arasında dinleme ve konuşmaya oranla daha entelektüel olan becerilerdir. Özellikle okuma ileri düzey eğitimin vazgeçilmez bir koşuludur. Üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin bu becerilere belli bir düzeyin üstünde sahip olmaları beklenir. Bu bakımdan öğrencilerin bilişüstü stratejileri kullanma düzeyi okuma becerisi alanında ileri bir düzey olarak düşünülmüş ve bunun yazma becerisini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin (cinsiyet ve eğitim alınan bölüm) de dil becerileriyle olan ilişkisi üstünde durulmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

**Problem Tümcesi:** Bilişüstü okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile yazılı anlatım becerileri arasında bir ilişki var mıdır? Bu problem tümcesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
- İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden analitik stratejileri ve pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- İlköğretim öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri onların kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

#### 4. YÖNTEM (METHOD)

##### 4.1. Katılımcılar (Participants)

Çalışmanın katılımcılarını Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği 2008-2009 eğitim yılı 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı Okul Öncesi Öğretmenliğinden 34, Sınıf Öğretmenliğinden 53 olmak üzere toplam 87'dir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özellikleri  
(Table 1. The demographic characteristics of the research group)

Cinsiyet	Anabilim Dalı
Kız	64 Sınıf Öğret. 34
Erkek	23 Okul Öncesi 53
Toplam	87 Toplam 87

##### 4.2. Veri Toplama Araçları (Instruments)

Araştırmada Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişüstü stratejileri ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Analitik ve Pragmatik stratejilerden oluşan iki boyutlu bir ölçektir. Analitik stratejiler, okuma sırasında kullanılan ve bilişsel süreçleri içeren okuduğunu anlama stratejileridir. Pragmatik stratejiler ise akademik çalışma ve başarı sürecindeki davranışlara ilişkindir. Analitik stratejilerle ilgili

maddeler 16, pragmatik stratejilerle ilgili maddeler 6 maddeden oluşmaktadır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek 5'li derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) ölçeğin güvenilirliğini 0.84 olarak belirlemiştir. Birinci boyut 0.85, ikinci boyut 0.75 olarak bulunmuştur (Çöğmen, 2008).

Ölçeğin Türkçeye aktarılması ve geçerlilik güvenirlik çalışmalarının Türkçede yapılması Çöğmen (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin iç tutarlılık analizleri (Cronbach Alpha) yapılmış ve bütünü için .81, analitik stratejiler alt boyutu için .78, pragmatik stratejiler alt boyutu içinse .82 değerlerine ulaşılmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu kanısına varılmıştır (Çöğmen, 2008).

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise katılımcılara yazdırılan akademik nitelikteki yazıdır. Bu ölçme aracında katılımcılara üç değişik seçenek sunulmuş ve bunlardan birinde akademik nitelikli bir yazı yazmaları istenmiştir.

#### **4.3. Verilerin Toplanması ve Analizi (Gathering and Analyzing Data)**

Betimsel nitelikteki bu çalışmanın uygulaması İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında okuyan öğretmen adaylarına tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarına Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeği verilmiş ve bu ölçekteki maddeleri yanıtlamaları istenmiştir. Ardından akademik nitelikli bir yazı yazmaları için kendilerine üç seçenekten oluşan konular verilmiş ve bu konuların en az birinde bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazılan yazıların değerlendirilmesi iki dil öğretimi uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede akademik yazının yapısal özelliklerini belirleyen boyutlara bakılmıştır. Bu boyutlar arasında tez tümcesi, paragraf başlarında bulunması gereken konu tümcesi, sonuç paragrafında bulunması gereken sonuç tümcesi ve bunların doğru yerde bulunup bulunmaması gelmektedir. Değerlendirme bu boyutlarla sınırlandırılmıştır. İki uzman tarafından ayrı ayrı yapılan değerlendirmeler arasında %93 oranında uyum belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeğine verdikleri yanıtların analizleri SPSS istatistik programında yapılmıştır. İlk problem tümcesi için Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeği'nden alınan puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İkinci ve üçüncü problemler için Pearson Korelasyon testi, dördüncü ve beşinci problemler için de t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### **5. BULGULAR (FINDINGS)**

Araştırmanın ilk sorusu "İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?" şeklinde idi. Bu amaçla yapılan analizler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyleri  
(Table 2. The levels of the frequency of the participants' use of reading strategies)

	Madde Sayısı	N	X	Ss	Düzye
Analitik	16	87	3,61	,713	Sık Kullanırım
Pragmatik	6	87	3,79	,396	Sık Kullanırım
Toplam	22	87	3,74	,373	Sık Kullanırım



Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar bilişüstü okuma stratejilerinden hem analitik, hem pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Analitik stratejiler boyutunda “Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım” stratejisinin öğretmen adayları tarafından her zaman kullanıldığı ifade edilmiştir. Buna karşın yine analitik stratejiler boyutunda “Okurken o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edemediğimi kontrol ederim” stratejisini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Pragmatik boyutta ise “Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum” stratejisinin her zaman kullanıldığının ifade edilmesine karşın “Bilgileri hatırlamak için okurken notlar alırım” stratejisinin bazen kullanıldığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu idi. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla öğretmen adaylarının Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeğinin analitik stratejiler boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ile yazılı anlatım beceri puan ortalamaları arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Analitik stratejiler boyutu puanları ile yazılı anlatım puan ortalamaları arasındaki korelasyon

(Table 3. The correlation between the grades of the analytic strategy dimension and writing grade means)

Değişkenler	N	X	SS	r	Önem Denetimi
Yazılı anl.	87	8,78	3,38	,033	,764
Analitik	87	60,74	6,33		

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında  $r = .033$  düzeyinde pozitif ve düşük bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan bu korelasyon anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $r = .033, p > .05$ ).

Araştırmanın üçüncü sorusu “İlköğretim öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu idi. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla öğretmen adaylarının Bilişüstü Okuma Stratejileri Ölçeğinin pragmatik stratejiler boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ile yazılı anlatım beceri puan ortalamaları arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Pragmatik stratejiler boyutu puanları ile yazılı anlatım puan ortalamaları arasındaki korelasyon

(Table 4. The correlation between the grades of the pragmatic strategy dimension and writing grade means)

Değişkenler	n	X	SS	r	Önem Denetimi
Yazılı anl.	87	8,78	3,38	,212	,048*
Pragmatik	87	21,71	4,28		

\* ( $p < .05$ )

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında  $r = .212$  düzeyinde pozitif ve düşük

bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan bu korelasyon anlamlı düzeydedir. ( $r=.212$ ,  $p<.05$ ).

Bilişüstü okuma stratejileri ölçeğinin alt boyutları olan analitik ve pragmatik stratejiler puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyetlerine göre analitik ve pragmatik stratejiler puan ortalamalarına yapılan t testi sonuçları  
(Table 5. t-Test results of the means of the participants' analytic and pragmatic strategy grades according to their genders)

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	SD	t	Önem Denetimi
Analitik	Kız	64	60,57	6,38	85	,413	,681
	Erkek	23	61,21	6,31			
Pragmatik	Kız	64	21,89	4,35	85	,644	,521
	Erkek	23	21,21	4,14			

Tablo 5'e göre katılımcıların analitik ( $t=,413$ ,  $p>.05$ ) ve pragmatik ( $t=,644$ ,  $p>.05$ ) stratejiler puan ortalamaları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Analitik ve pragmatik stratejiler puan ortalamalarının katılımcıların okudukları anabilim dallarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 6'te sunulmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların anabilim dallarına göre analitik ve pragmatik stratejiler puan ortalamalarına yapılan t testi sonuçları  
(Table 6. t-Test results of the means of the participants' analytic and pragmatic strategy grades according to their departments)

	Anabilim Dalı	N	$\bar{X}$	S	SD	t	Önem Denetimi
Analitik Pragmatik	Sınıf Öğrt.	53	59,81	6,25	85	,924	,086
	OkulÖncesi	34	62,20	6,28			
	Sınıf Öğrt.	53	21,01	4,40	85	-	,059
	OkulÖncesi	34	22,79	3,91		1,915	
Toplam	Sınıf Öğr.	53	80.83	8.19	85	-	.020*
	Okul Öncesi	34	85.00	7.71		2.367	

Tablo 6'e göre katılımcıların analitik ( $t=,924$ ,  $p>.05$ ) ve pragmatik ( $t=-1,915$ ,  $p>.05$ ) stratejiler puan ortalamaları Anabilim Dallarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak bilişüstü okuma stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar okudukları anabilim dallarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t= -2.367$ ,  $p<.05$ ). Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejileri Ölçeğinden aldıkları puanlar Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci sorusu "İlköğretim öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri onların kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" sorusu idi. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve anabilim dallarına göre yazılı anlatım puanlarına yapılan t testi sonuçları Tablo 7'da sunulmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların cinsiyet ve anabilim dallarına göre yazılı anlatım puan ortalamalarına yapılan t testi sonuçları  
(Table 7. t-Test results of the means of the participants' writing grades according to their genders and departments)

Yazılı Anlatım Becerileri	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	SD	t	Önem Denetimi
Cinsiyet	Kız	64	11.79	3.81	85	1.626	.108
	Erkek	23	10.17	4.83			
Anabilim Dalı	Okul Öncesi	53	11,03	4.42	85	-.926	.357
	Sınıf Öğretmenliği	34	11.88	3.66			

Tablo 7'da da görüldüğü gibi kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım beceri puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasına karşın aradaki fark anlamlı düzeyde değildir ( $t=1.626$ ,  $p>.05$ ). Ayrıca katılımcıların yazılı anlatım becerileri anabilim dallarına ( $t= -.926$ ,  $p>.05$ ), göre de anlamlı farklılık göstermemektedir.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### (RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS)

Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adayları bilişüstü okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Belirtildiği gibi kullanılan ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. "Sık sık kullanırım" seçeneği bu sıralamada dördüncü seçenek olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilişüstü stratejileri kullanma sıklıkları onların entelektüel düzeyleri ile orantılıdır. Bu sonuç Çoğmen'in (2008) araştırma sonucuyla da paralel durmaktadır. Sözü edilen araştırmada üniversite öğrencileri bilişüstü okuma stratejilerini sık kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü analitik stratejilerle yazılı anlatım becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunsa da bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Yazılı anlatım, öğrenilmesi en geç ve en zor olan dil becerisidir. Özellikle akademik metinlerde zihindeki düşünceleri iyi ayıklamak, kağıt üstüne aktarılacaklar arasında iyi bir düzenleme yapmak ve sonuçta okurun anlama sürecini olabildiğince kolaylaştırmak önemli gereklilikler arasındadır. Ancak yazılı anlatım, okumada kullanılanlardan daha farklı stratejiler gerektiriyor olabilir. Okuma etkinliklerinde bilişüstü stratejileri kullanan öğretmen adaylarının okuma becerisinde her ne kadar ileri bir düzeyde olsalar ve ortak bir dil potansiyelini kullansalar da yazma becerisinde aynı başarı gösterilmeyebilir. Bunun diğer bir nedeni de yazmanın dilsel bir üretim, okumanın ise dilsel bir tüketim olması da olabilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü pragmatik stratejilerle yazılı anlatım becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki istatistiksel olarak düşük düzeydedir ve anlamlıdır. Pragmatik stratejiler okumadaki davranışlarla ilişkilidir. Not almak, altını çizmek, sorular oluşturmak bu stratejilerden bazılarıdır. Yazılı anlatım becerisi ile pragmatik stratejiler arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olmasının nedeni, bu stratejilerin yazmada olduğu gibi davranışsal eylemler gerektirmesi olabilir. Sözelimi not alma stratejisi okunanları dönüştürerek okurun kendi dil edimi ile yeniden ifadesi anlamına gelir. Bu da yazmanın alt becerilerinden biridir ve analitik stratejilere oranla yazma eylemine daha yakındır.

Öğretmen adaylarının bilişüstü okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bilişle ilgili yapılan çalışmalar konusunda cinsiyet bir değişken olarak ele alınmaktadır. Ancak bu olgu, daha çok bilişin biyolojiye bağlı olarak gelişim süreci düzeyindedir. Üniversite öğrencilerinin okuma konusunda biliş düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemesi şaşırtıcı değildir. Çünkü okuma becerisi, bilişin ve bilişüstünün işleyiş biçimiyle ilişkili bir işlemdir. Bununla beraber bazı çalışmalarda cinsiyetin bilişüstü okuma stratejilerini kullanım düzeyi üstünde etkili olduğuna rastlanmıştır. Sheorey ve Mokhtari (2001) yaptıkları çalışmada anadili İngilizce olan öğrencilerle İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bilişüstü okuma stratejilerini karşılaştırmışlar. İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler arasında kız ve erkek öğrenciler bilişüstü stratejileri istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir farkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak anadili İngilizce olan öğrenciler arasında kız öğrencilerin bilişüstü stratejileri kullanma düzeyi erkek öğrencilerinkinden anlamlı ölçüde yüksek olarak saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalı ile kullandıkları bilişüstü okuma stratejileri arasında analitik ve pragmatik stratejiler olarak ayrı ayrı değerlendirildiğinde bir ilişki elde edilmemiştir. Buna karşın kullandıkları bilişüstü stratejilerinden aldıkları puana toplam olarak bakıldığında okudukları bölüme göre aralarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bilişüstü stratejileri kullanmak, ilgili bilişsel işleme odaklanmayı gerektirir. Yukarıda da belirtildiği gibi Nelson ve Narens (1991, 1994) bilişsel ve bilişüstü işlemleri anlatmak için konu düzeyinden ve konu ötesi düzeyden söz etmişti. Bilişüstü, konu ötesi düzeyde bulunmaktadır. Yapılan bir işlemin bu düzeyde denetlenebilmesi için konu düzeyine odaklanmak gerekir. Bu stratejinin Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarında daha ileri düzeyde olmasının nedeni tek bir dalda derinlemesine çalışmak olabilir. Alanın bu niteliği bir bakıma öğretmen adaylarını bu anlamda programlamaktadır. Ayrıca aldıkları Yaratıcılık dersi onların bu yönlerini pekiştiriyor olabilir. Buna karşın Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları birçok alandan eğitim almaktadır. Bu da onların bir alanda derinleşmelerini önlemekte, bunun yerine birçok alandan yüzeysel biçimde bilgi sahibi olmalarına neden olmaktadır. Bu iki öğretmen adayı grubu arasında sözü edilen bu farklılık bilişüstü stratejilerini kullanma düzeyini de etkilemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine ve okudukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Yazılı anlatım da okuma becerisi gibi kendine özgü stratejileri olan bir dil becerisidir. Yine dil edincine bağlı olarak kendini gösterse de söz konusu stratejileri bilmek ve uygulamak yazılı anlatımdaki başarıyla yakından ilişkilidir. Bu stratejileri öğrenmek de cinsiyete bağlı değildir. Bunun yanında Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları yazılı anlatım gibi bir beceriye neredeyse eşdeğer uzaklıktadır. Sözelimi bir dil bölümü ile karşılaştırıldığında bu bölümler daha uzaktır. Yazılı anlatımda bu iki grubun okunan bölüm bakımından birbirine yakın sonuçlar vermesi bu nedenlerden olabilir.

Elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında dilbilimsel anlamda edinçle edim arasındaki ilişki eğitimbilimsel açıdan biraz nitelik değiştirmektedir. Bireyin dil edimi, sahip olduğu edinçle bağıntılı olsa da bunu yazılmış somut bir metinden izleyebilmek için kimi stratejilerin kullanılmış olması beklenir. Böylece bireyin, dili

ne derece etkili bir biçimde kullandığı anlaşılacaktır. Dil, bir iletişim aracıdır ve değeri bu işlevi yerine getirme derecesiyle ölçülmelidir. Kullanılmayan ya da kullanılamayan ancak sahip olunan bir becerinin bir işlevi de yoktur. Dolayısıyla çeşitli eğitim kurumlarında yazma konusunda başarısız olan öğrencilere öğretmenler yeterince okumadıkları yönünde bir şey dememeli, bunun yerine ilgili dil becerisine ilişkin gerekli stratejileri öğretmeye çalışmalıdırlar.

#### KAYNAKÇA (REFERENCES)

1. Bazerman, C., (1985). Physicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication* 2 (1): 3-23.
2. Boardman, C.A. ve Frydenberg, J., (2002). *Writing to communicate*, New York: Longman.
3. Chomsky, N., (1957). Syntactic Structures. Allen, J.P.B. ve Buren, P.V. *Language and language learning, Chomsky: Selected readings* içinde. London: Oxford University Press.
4. Çoğmen, S., (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Aydın: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
5. Flavell, J.H., (1971) First discussant's comment: What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278.
6. Flavell, J.H., (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
7. Flavell, J.H., (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
8. Flavell, J.H., (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Flower, L.S. ve Hayes, J.R., (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. L.W. Gregg ve E.R. Steinberg (Ed.) *Cognitive process in writing*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
10. Harris, T.L. and Hedges, R.E., (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
11. Hirai, D.L.C., Borrego, I., Garza, E., and Kloock, C.T., (2010). *Academic Language/Literacy Strategies for Adolescents. A "How To" Manual for Educators*. New York: Routledge.
12. Hollas, B., (2002). *Teaching your below-grade level students how to become strategic readers*. Professional Development Inservice attended on October 16 at the Radisson Hotel in Knoxville, Tennessee.
13. Murray, R., (2005). *Writing for academic journals*, New York: Open University Press.
14. Nelson, T.O ve Narens, L., (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. G.H. Bower içinde (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, Volume 26, pp.125-141. New York: Academic Press.
15. Nelson, T.O ve Narens, L., (1994). Why investigate metacognition? J. Metcalfe ve A.P. Shimamura (Ed.). *Metacognition: knowing about knowing*, pp.1-25. Chambridge, MA: MIT Press.

16. Son, L.K. ve Schwartz, B.L., (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. Perfect, T.J. and Schwartz, B.L., (Ed.), *Applied metacognition* (pp.15-38) içinde. New York: Cambridge University Press.
17. Pressley, M., and Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
18. Pressley, M., (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research Volume III*. içinde. Mahwah NJ: Erlbaum. 545-561.
19. Sheoreya, R. and Mokhtari, K., (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers, *System* 29 (2001) 431-449
20. Taraban, R., Kerr, M., and Rynearson, K., (2004) Analytic And Pragmatic Factors In College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25:67-81, 2004.
21. Vaughn, S. and Linan-Thompson, S., (2004). *Research-Based methods of reading instruction, Grades K-3*, Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
22. Zemach, D.E. ve Rumisek, L.A., (2005). Academic writing from paragraph to essay. ?: MACMILLAN.