

SOSYAL MEDYA VE KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARININ KULLANIMININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN FARKINDALIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Mustafa TÜRKYILMAZ

*Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği,
turkyilmazmustafa@yahoo.com*

ÖZET

Ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığının kitle iletişim teknolojilerine sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Okuma Stratejilerinin Üst Bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Öztürk (2012) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında modelin uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 281 ortaöğretim öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: $\chi^2 / df= 2,68$; RMSEA= 0,078; SRMR= 0,073; GFI= 0,80; AGFI= 0,76; CFI= 0,91; NFI= 0,85; IFI= 0,91 ve NNFI= 0,90. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach'ın Alpha katsayısı ile bakılmış ve α ,888 olarak bulunmuştur. Okuma Stratejilerinin Üst Bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği ve kişisel bilgilere ilişkin form, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde liselere uygulanmıştır. Kırşehir il merkezinde bulunan 8352 ortaöğretim öğrencisi araştırma evrenini oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın güçlüğü ve örnekleme kuramı dikkate alınarak evren içerisinde %3 hata payı ile alınan 1110 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmektedir. Çalışma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı orta düzeyde; cep telefonu olan, sosyal ağlarda profile sahip olan ve internet kafelere giden öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma stratejileri, biliş, üst biliş, sosyal medya, kitle iletişim araçları.

THE EFFECT OF SOCIAL MEDIA AND MASS COMMUNICATION USAGE ON METACOGNITIVE READING STRATEGIES AWARENESS LEVEL

Abstract: This study aims to determine whether or not secondary education students' metacognitive reading strategies awareness differs depending on their possession of mass media. In this study, one of the general survey methods, relational screening model, has been used. As for collecting data, Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) by Kouider Mokhtari and Carla Reichard (2002) has been used. It has been adapted to Turkish by Öztürk (2012). In order to prove the model's conformity, the scale has been applied on 281 secondary education students excluding the sample group. Model conformity values has been tested by the researcher through confirmatory factor analysis, and the following results have been achieved: $\chi^2 / df= 2,68$; RMSEA= 0,078; SRMR= 0,073; GFI= 0,80; AGFI= 0,76; CFI= 0,91; NFI= 0,85; IFI= 0,91 and NNFI= 0,90. The scale's internal consistency has been checked using Cronbach's Alpha Coefficient and the achieved value is α ,888. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari and Reichard, 2002) and a personal information form have been applied in high schools during 2013 – 2014 academic year, fall term. The population is 8352 secondary education students from Kırşehir city center. Given that, it may be difficult to approach %100 of

the population and taking the sampling theory into consideration, with a %3 error margin, 1110 students are derived from the population, which comprises the sample for the research. The study results are as follows: Secondary education students' metacognitive reading strategies have been found on an intermediate level; students who possess a mobile phone, who has an account in social media and who regularly visits an internet café has a low level metacognitive reading strategies awareness.

Keywords: Reading, reading strategies, cognition, metacognition, social media, mass media.

GİRİŞ

Okuma eylemi, en basit biçimde çeşitli sembollerin gözle algılanıp zihinsel işlemlerden geçirilip onlardan anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir. Ancak okuma eylemi, daha geniş bir biçimde ele alınıp görsel yollardan gönderilen her tür iletiyi anlamlandırma olarak da tanımlanabilir. Buna koşt olarak Manguel (2013), her sembolün bir anlattısı olduğunu söyler. Freire ve Macedo (1998: 75) ise okumayı sözcüğün şifresini çözmek olarak nitelendirmektedirler. Deyimler Sözlüğüne bakıldığında da ciğerini okumak, içini okumak, düşüncesini okumak, gözlerinden okumak, kalbini okumak, yüzünden okumak gibi deyimlerle karşılaşılr (TDK, 2009). Her bir deyim, bir ya da birkaç belirteçten hareketle insanın hallerini, davranışlarını anlamayı, anlamlandırmayı ifade eder. Kaldı ki tanımlarda da okumanın işaretlerden, sembollerden anlam çıkarma süreci olduğu da ifade edilir (Akyol, 2008; Güneş, 2009; Özbay, 2009; Harris, Hodge vd. 1981). Yunus'un "Yiğirmi dokuz hece/Okusan uçtan uca/ Sen elif dersin hoca/ Manası ne demektir" dörtlüğü ile okumaktan maksudun anlam, anlamak olduğunun ifade edildiği görülür. Stratejik bir okuma kavramından bahsedildiğinde ise okuma, sadece ne bir kod çözümü ne bir anlama süreci ne de anlamının kodlarını çözüm sürecidir. Okuma bunlardan daha fazlasıdır ve en az üç beceriden oluşur: kod çözümü, anlama ve okuma stratejileri (Forrest Pressley ve Waller, 1984: 5).

Üst biliş terimi, Flavell (1976: 232)'a göre kişinin biliş süreci ve biliş sonucunda elde edilen ürünlerle ilgili bilgisi ya da bilişle ilgili her şey anlamına gelir. Flavell'dan hareketle üst bilişin bilme sürecini yönetebilme ve bu süreçte hâkim olma becerisi olduğu ifade edilebilir. Biliş, bir okur tarafından kullanılan işlemleri ve süreçleri ifade eder. Örneğin bir çocuk, bir şeyleri hatırladığında hatırlamaya ilişkin süreçler devreye girer. Bu çocuk bir kelimenin neyi anlattığını anladığında anlamaya ilişkin süreçler devreye girer. Bunlara karşın üst biliş, bir yapıdır ve bireyin neyi bildiği hakkında bilgiye sahip olmasını ve bildiklerini kontrol etmesini ifade eder (Forrest Pressley ve Waller, 1984: 6). Üst bilişsel farkındalık kavramı ise Grabe ve Stoller (2002) tarafından anlamayı kontrol etmek, düzenlemek ve planlamak için işe koşulan okuma stratejilerinin açık bir farkındalığı olarak tanımlanır. Anastasiou ve Griva (2009), üst bilişsel stratejilerin planlama, denetim ve değerlendirmeyi içerdiğini ve bunların da okuma gibi bütün düşünme eylemlerinde işe koşulduğunu ifade etmişlerdir. Kısacası üst bilişsel işlemler, süreci kontrol etmeyi ve yürütmeyi ifade eder ki bu işlemler bizim bilişsel süreçlerimizi yönlendirir ve etkili bilişsel stratejilerin kullanımını sağlar (Forrest Pressley ve Waller, 1984: 2). Ayrıca üst biliş bütün problem çözme işlemlerinde ortak bir unsur olabilir (Paris, 1978). Üst biliş, öğrenmeyi öğreten etkili bir faktör olarak da değerlendirilebilir (Brown, Campione ve Day, 1981).

Bilgi çağında okuma eyleminden kaçabilmek, okumadan yaşamı sürdürmek çok da mümkün değildir. Öte yandan Türkiye'nin okuma bakımından durumunu ortaya çıkarmak için kitap satış rakamlarına bakıldığında YAYFED verilerinden yararlanılarak, 2012 yılında kişi başına 3,9 kitap düştüğü; 2013 yılında ise kişi başına 4,3 kitap düştüğü söylenebilir (URL 1). Bandrol satış sayılarının ülke nüfusuna oranından hareketle kişi başına düşen kitap sayısında bir önceki yıla kıyasla % 10'luk bir artış olduğu söylenebilir. Ancak Amerikan Kütüphaneciler Birliği (ALA) ortalamalarına göre Türkiye'de kitap okuma oranının zayıf olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Sayısal verilerden hareketle okuma alışkanlığı bakımından Türkiye halkının zayıf olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuma becerisinin niteliği hakkında fikir sahibi olabilmek için 2012 The Programme for International Student Assessment (PISA) sonuçlarına bakılabilir. PISA'da okuryazarlık bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak tanımlanır. Okuma becerisi ise okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik olarak gerçekleştirilmesidir. Okuma becerisi üç boyutta ele alınmaktadır; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı. Okuma becerisinde metin çözümleme, sözcük bilgisi, dilbilgisi, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikler ve gerçek yaşam hakkında bilgi sahibi olma önemlidir. Yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma PISA okuma becerilerinin temel unsurlarındandır (MEB, 2013: 32). PISA 2012'ye Türkiye'den 4848 öğrenci katılmıştır. Türkiye PISA 2012'de 34 OECD ülkesi arasından 32. olmuştur. Katılımcı 65 ülke arasında alanlar bazında inceleme yapıldığında ise Türkiye, Fen bilimlerinde 43., Matematikte 44., Okuma alanında 42. sırada yer almaktadır (URL 2). Hem YAYFED hem de PISA verilerinden hareketle Türkiye'nin nicel ve nitel olarak okuma eyleminin gerçekleştirilmesi bakımından zayıf düzeyde okuma profiline sahip olduğu söylenebilir.

Okuma, akademik yaşamda başarı için kesinlikle gereklidir. Goodman (1994), okumanın okurun metnin iletisini anlamak için gerçekleştirdiği etkileşimli bir psikolinguistik süreç olduğunu ifade eder. Okuma, yorumlama, psikolinguistik ve bilişsel becerilerin birleşimini içeren bir süreçtir (Anastasiou ve Griva, 2009). Okuma stratejileri okurun okuduğunu anlamlandırmak için kullandığı zihinsel süreçlerdir. Etkili okurlar, zayıf okurlara kıyasla bu stratejileri daha sık, daha çeşitli kullanırlar (Pani, 2004). Paris ve Jacobs (1984) tarafından etkin (iyi) ve zayıf okurların bazı özellikleri ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, etkili okurların dönemsel öz düzenleme gibi esnek stratejileri kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Etkin okurlar, metnin başlığına bakıp metni yukarıdan aşağı gözden geçirerek anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine sorgularlar. Bunların aksine zayıf okurlar, metni anlama sürecinde belirtilen stratejileri kullanmazlar. İyi bir okur, okumaya karar verdiğinde genellikle zihninde bir amaç vardır ve bu amaç durumlara göre farklılaşabilir (Gibson ve Levin, 1975). Bir okur metni eğlenmek için okuyabilir, metinde geçen bir bilgiyi, telefon numarasını edinmek; bir rapor yazmak için de okuma eylemini gerçekleştiriyor olabilir. Bu farklı amaçlar çerçevesinde okuma eylemi sırasında kullanacağı okuma stratejileri de değişiklik gösterecektir.

Schmitt ve Sha'ya (2009) göre etkili okurlar bir dizi görevi yerine getirmelidirler. Özellikle bilginin işlenmesi sürecinde problem çözme stratejilerini kullanmalılar. Dahası bilgi kaynaklarından edindikleri uyumlu ve uyumsuz bilgileri, bakış açılarını tanımlayarak anlama sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanmalılar. Okullarda öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırılmakta; ancak okuduklarını nasıl anlayacakları ya da

nasıl öğrenecekleri öğretilmemektedir. İşte burada okuma stratejisi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Harvey ve Goudvis (2007), okuduğunu anlama stratejilerini a- ilişki kurma, b- soru sorma, c- gözünde canlandırma, ç- sonuç çıkarma, d- özetleme, e- sentez yapma, f- değerlendirme olarak sınıflandırmışlardır. Başka kaynaklarda iyi okuyucuların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: Öğrenmeye, kendini yetiştirmeye açık ve olumlu bir bakış açısına sahip; öğrendiklerini açık, anlaşılır ifade edebilen, farklı düşünebilen, anlama ve kavrama yeteneğine sahip kişilerdir (Gambrell vd. 2002; Harvey ve Goudvis, 2007; Marzano, 2003).

Bununla birlikte modern dünyada pek çok genç, kablolu televizyon, cep telefonu, internet, bilgisayar oyunları gibi çoklu medyaya rahatlıkla ulaşabilmektedir (Cesur ve Paker, 2007: 109). Bilgi iletişim teknolojilerinin görünüşteki masum amacı, insanların bilgiye olabildiğince hızlı ve çok çeşitli biçimlerde ulaşabilmelerini sağlamak ve bu bilgileri benzeri ortamlarda paylaşmaları olarak görülmektedir. Oysaki araştırmalarda, çocuk ve gençlerin bireyleri takip etme, niteliksiz bilgisayar oyunları oynama amacıyla bu tür ortamları tercih ettikleri belirlenmiştir. Üstelik pek çok anne-baba da internet, bilgisayar ve televizyon gibi araçların kullanımını sınırlayamamakta, amacından öte kullanımına göz yummaktadır. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunun raporuna göre 2008'de 6 milyon internet abonesi bulunmaktayken dört yılda yaklaşık üç kat artışla 2012 yılı birinci çeyreğinde bu sayı 16.6 milyonu geçmiştir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK], 2012: 29). Ayrıca Arıcı (2005: 60), öğrencilerin en sevdikleri etkinliklerin televizyon izlemek, kitap okumak ve arkadaşlarla gezip dolaşmak olduğunu belirlemiştir. Açık (2010: 108)'a göre de okumaya zaman bulamama gerekçesinin arkasındaki en güçlü etki televizyondur. İnternet ve TV ile geçirilen zaman düşünüldüğünde okumaya çok az zaman kaldığı görülecektir. İnternet ve TV'den de bilgi alınabilir ancak kitap okumanın insana kazandırdıkları yanında görsel basının kullanım amaçları düşünüldüğünde kazanımlarından çok kayıpları söz konusudur. Buna koşut olarak Karatay (2010: 192) da televizyon izleme ve bilgisayar kullanımının gençlerin okumaya ayırdıkları süreyi oldukça kısalttığını ifade etmektedir. Sadece Türkiye kaynaklı araştırmalarda değil yurt dışı kaynaklı araştırmalarda da görsel medyanın derinlikli okuma önünde bir engel olduğu, sınav odaklı bir okumanın ise zevk amaçlı okuma önünde bir engel olduğu belirtilmiştir (Mohamed vd., 2012: 383). Öbür taraftan Guthrie (2002: 16), artık okurun elektronik kitapları, elektronik ortam bilgilerini başvuru kaynağı olarak daha fazla dikkate aldığını ortaya koymuştur. Guthrie'e (2002) göre okurlar, ucuz olduğu, her yerden erişimi kolay olduğu için bu tür kaynakları daha fazla tercih etmektedirler.

Ayrıca Türkçe'nin twitter'da yaygın olarak kullanılan ilk on dil arasında olduğu da istatistiklerle belirlenmiştir (URL 3). 2011 yılı verilerine göre facebook'ta 30 milyon civarında Türkiye menşeli kullanıcı bulunmakta ve bu sayı ile Türkiye dünya genelinde ilk beşe girebilmektedir (URL 4). Bu istatistikler, Türkiye genelinde sosyal ağların kullanımının fazla olduğunu ortaya koyar. Sosyal ağların, kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı da beraberinde bireylerin derinlikli ve nitelikli okumasının önünde engel olarak değerlendirilebilir. Bu varsayımı test etmek için ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal medyayı ve kitle iletişim araçlarını kullanma durumları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir.

Amaç

İyi bir okurun üst bilişsel farkındalığı yüksek ve okuma sırasında bu stratejileri kullanan kişiler olduğu düşünülebilir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin kitle iletişim araçlarına sahip olma durumları ve sosyal ağları kullanma durumları, onların bilme-biliş süreçlerini etkilemekte midir sorusuna cevap bulmak olarak belirlenmiştir. Böylece ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya ve kitle iletişim araçlarını kullanmalarının etkin bir okur olmaları bağlamında onlara etkisi belirlenmiş olacaktır.

YÖNTEM

Ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığının kitle iletişim teknolojilerine sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişki tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008: 81).

Veri Toplama Aracı

Türkiye’de üst bilişsel farkındalığa ilişkin ortaya konan ölçekler incelendiğinde Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin, Çöğmen ve Saracoğlu (2010) tarafından; yine Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından üniversite öğrencileri örneğinde Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Öte yandan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Okuma Stratejilerinin Üst Bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin veri aracı olarak tercih edilmesinin nedeni ölçeğin, ergen ve yetişkin okurların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığını belirlemek için geliştirilmiş olmasıdır (Mokhtari ve Reichard, 2002: 249). Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması Öztürk (2012) tarafından yapılmıştır. Öztürk (2012), bu uyarlamayı 250 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapmış; açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile modeli doğrulamıştır. Ölçek, genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme boyutlarından ve otuz maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırma kapsamında modelin uygunluğunun tespiti için örneklem dışındaki 281 ortaöğretim öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Model uygunluk değerleri araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: $\chi^2 / df = 2,68$; RMSEA= 0,078; SRMR= 0,073; GFI= 0,80; AGFI= 0,76; CFI= 0,91; NFI= 0,85; IFI= 0,91 ve NNFI= 0,90. Bu uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43).

Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeyine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmış ve α ,888 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koyar (Kayış, 2009: 405); yine başka kaynaklarda bu değer kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Field, 2005: 668).

Çalışma Grubu

Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Okuma Stratejilerinin Üst Bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği ve kişisel bilgilere ilişkin form, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde liselere uygulanmıştır.

Kırşehir il merkezinde bulunan 8352 ortaöğretim öğrencisi (URL 5) araştırma evrenini oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın güçlüğü ve Balcı (2009: 102) tarafından ifade edilen örnekleme kuramı dikkate alınarak evren içerisinde %3 hata payı ile alınan 1110 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmektedir. Örneklem grubunun 468'i 9. sınıf, 226'sı 10. sınıf, 260'ı 11. sınıf, 156'sı 12. sınıf öğrencisidir. Ayrıca 586'sı erkek, 524'ü kızdır.

BULGULAR

Aşağıda araştırma problemi çerçevesinde devam edilen sınıfın; cep telefonuna, sosyal ağlarda profile ve internet bağlantısına sahip olmanın; sahip olunan TV sayısının, internet kafelere gitmenin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığına etkisi belirlenip tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin devam ettiği sınıflar ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	Sınıf	n	X	S		
İnternet kafeleri kullanma	9	1	317	3,09	,653	
	10	2	226	3,01	,730	
	11	3	310	3,04	,613	
	12	4	255	3,14	,582	
Toplam			1108	3,07	,644	
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,623	3	,874	2,110	,097	YOK
Gruplarıçi	457,429	1104	,414			
Toplam	460,052	1107				

Ortaöğretim öğrencilerinin tüm sınıflar düzeyinde üst bilişsel farkındalık düzeylerine bakıldığında farkındalık düzeylerinin ortalama değerlere denk düştüğü görülmektedir. Sınıflara ait üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyleri arasındaki fark ise istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermemektedir. Öte yandan kesinlikle belirtmek gerekir ki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri oldukça düşük seyretmektedir.

Tablo 2. Cep telefonuna sahip olma ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t-testi sonuçları

Üstbiliş	Cep Tel	n	\bar{X}	SS	t	p
Üstbiliş gen. ort.	Evet	978	3,05	,636	2,127	,034
	Hayır	128	3,18	,703		

Tablo 2'ye göre cep telefonu olmayan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarının (3,18) anlamlılık düzeyinde cep telefonuna sahip olan öğrencilerin puanlarına (3,05) kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir (t= 2,127; p< 0,05). Başka bir deyişle cep telefonu olan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerinin farkındalık düzeyi telefona sahip olmayanlara kıyasla düşük gerçekleşmektedir.

Tablo 3. Facebook, twitter gibi sosyal ağlarda profile sahip olma ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t-testi sonuçları

Üstbiliş	Sosyal ağ	n	\bar{X}	SS	t	p
Üstbiliş gen. ort.	Evet	884	3,05	,645	2,134	,033
	Hayır	221	3,15	,633		

Facebook, twitter gibi sosyal ağlarda profili olmayan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarının (3,15) anlamlılık düzeyinde profile sahip olan öğrencilere (3,05) kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir (t= 2,134; p< 0,05).

Tablo 4. İnternet kafelere gitme ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	Kategori	n	X	S			
İnternet kafeleri kullanma	Evet	1	165	2,97	,636		
	Bazen	2	388	3,06	,653		
	Hayır	3	553	3,10	,640		
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		2,239	2	1,120	2,698	,068	YOK
Gruplarıçi		457,740	1103	,415			
Toplam		459,980	1105				

Tablo 4'e göre internet kafelere giden öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puan ortalamaları gitmeyen öğrencilere kıyasla daha düşük gerçekleşmiştir. Öte yandan gruplar arası farklı puanlar arasında istatistiksel bir anlamlılık tespit edilememiştir.

Tablo 5. Sahip olunan TV sayısı ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	TV sayısı	n	X	S			
Sahip olunan TV sayısı	1	1	640	3,07	,650		
	2	2	376	3,07	,642		
	3	3	93	3,04	,617		
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		,090	2	,045	,109	,897	YOK
Gruplarıçi		459,998	1106	,416			
Toplam		460,089	1108				

Tablo 5 incelendiğinde sahip olunan televizyon sayısı ile üst bilişsel farkındalık puanları arasındaki ilişki istatistiksel bir anlamlılık göstermemektedir.

Tablo 6. İnternet bağlantısına sahip olma ile üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t-testi sonuçları

Üstbiliş	internet	n	\bar{X}	SS	t	p
Üstbiliş gen. ort.	Evet	577	3,08	,635	,425	,671
	Hayır	528	3,06	,653		

Evde internet bağlantısı bulunması ile üst bilişsel farkındalık puanları arasındaki ilişki anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı orta düzeydedir. Bu sonuçtan hareketle ortaöğretim öğrencilerinin başarılı/etkin okurlar olmadığı söylenebilir (Uzunçakmak, 2005). Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme algılarının ve düşünme isteğinin de orta düzeyde olduğu (Karakelle, 2012); bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamada güçlük yaşayabileceği düşünülebilir (Baydık, 2011). Böyle bir okur tipinin de yaşam boyu öğrenci olmasını, farklı kaynaklardan kendine gönderilen iletileri değerlendirip bunlara eleştirel bakmasını ve elde ettiklerinden hareketle ortaya bir ürün koymasını beklemek güç olacaktır. Bilme sürecine vakıf olma ve bu süreci bilinçli olarak işletebilme, akademik anlamdaki başarı için önemlidir. Bu doğrultuda O'Malley vd. (1985), üstbilişsel farkındalığı olmayan öğrencilerin gelecek planı olmayan kişiler olduklarını ortaya koymuşlardır. Anderson (2002) da üst bilişsel stratejilerin kullanımının daha iyi bir performans elde etmek için öğrencileri yönlendirdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte Onovughe ve Hannah (2011) çeşitli üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini, sınavlarında başarılı olduklarını ve verilen görevleri tamamladıklarını belirlemiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise cep telefonu olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejisi farkındalık düzeyinin düşük gerçekleşmesidir. Cep telefonu dijital çağın bir ürünüdür, bilgiye erişimi kolaylaştırır ve hızlandırır. Öte yandan bireyin okuma sırasında not almasını güçleştirir. Bununla birlikte bu tür araçların kullanım amaçları üzerinde de durmak gerekir. Pek çok genç ve ergen tarafından cep telefonları, facebook, twitter gibi alanlara bağlanmak için kullanılmaktadır. Bu, iletişimi kolaylaştırırsa da öz düzenleme becerileri düşük bireylerin elinde kendisinden beklenen, umulan şekilde değil; olumsuz bir biçimde kullanılan araçlar hâline gelmektedir. Coe ve Oakhill (2011), zayıf düzey okurların telefon kullanma sıklığının daha fazla olduğunu; üst düzey okurlara kıyasla daha fazla kısa mesaj attıklarını belirlemiştir. Zaten üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı düşük kişileri de zayıf/ etkin olmayan okurlar olarak değerlendirmek gerekir.

Elde edilen sonuçlardan biri de facebook, twitter gibi ağlarda profile sahip olanların üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyinin profile sahip olmayanlara kıyasla düşük gerçekleşmiş olmasıdır. Burada

sosyal ağların kullanım amacı öne çıkmaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından hazırlanan rapora göre gençlerin % 60'ı bu alanları eğlenmek için kullanmaktadır (URL 6). Bu tür ortamlar bilgi alış verişi için kullanılsa dahi sosyal ağlardan elde edilen bilgilerin güvenilirliği tartışmaya açıktır (URL 7). Bu tür alanlarda profile sahip olan Türkiye menşeli kişi sayısı da dikkate alındığında üst bilişsel farkındalığı düşük bir okur kitlesine sahip olunduğu da bir öngörü olarak ileri sürülebilir.

Anlamlılık düzeyinde olmasa da internet kafeleri kullananların da üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyinin kullanmayanlara kıyasla düşük olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle internet kafelerin kullanım amaçlarının ne olduğuna bakmak gerekir. İnternet kafeler çok zaman sosyal paylaşım ağlarına erişim, oyun oynama yerleri olarak kullanılıp bilgiye erişim amacı için kullanılmayan alanlar ya da öğrencilerin ödev konularını kendilerinin araştırmayıp kafe işletmecisinin bulduğu ile yetindiği yerler hâline gelmiştir (Gürol ve Sevindik, 2006; Tuncer ve Kaysi, 2011). Üstelik işletmeci tarafından öğrencilere verilen ödev çıktıları öğrenciler tarafından bir kez dahi bütünüyle okunmamaktadır. Pek çok öğretmen bu konuyla ilgili serzenişlerini farklı ortam ve zamanlarda dile getirmektedirler.

Evdeki TV sayısının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığını etkilemediği belirlenmiştir. Bireyin biliş düzeyini, biliş sürecini kontrol etme becerisi ile sahip olunan TV sayısı arasında ilişki olmadığı da söylenebilir. Aynı şekilde evde internet bağlantısına sahip olmanın da üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığını etkilemediği belirlenmiştir. Buna evdeki internetin kullanımında ailenin tasarrufunun etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan aile taşınabilir cihazların kullanımı, sosyal ağlara erişim ve internet kafelerden faydalanma konusunda çocukları üzerinde çok da etkili olamayabilmektedir. Öte yandan Türkyılmaz (2012), evdeki TV sayısının okuma tutumunu etkilediğini; evdeki TV sayısı birden fazla olan öğrencilerin olumsuz okuma tutumuna sahip olduklarını belirlemiştir. Buna koşut olarak Türkyılmaz (2014), çağdaş bilgi iletişim araçlarının kullanım durumu ya da bu araçlara sahip olma durumu arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının azaldığını; klasik denebilecek gazete, dergi gibi araçların okunma, takip edilme sıklıklarının artması ile de okumaya yönelik tutumların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte facebook, twitter gibi sosyal ağlarda profile sahip olmanın da okumaya yönelik tutumları olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Elde edilen bu sonuçlarla sosyal medya, cep telefonu, internet kafelerin kullanımı konusunda öğrencilerin eğitilmesi ve bu tür araçlardan nasıl daha etkin yararlanabileceği konusunda onların bilinçlenmesi sağlanmalıdır. Bu tür araçlardan bilgi edimi, bu kaynaklardan elde edilen bilgilere eleştirel bakılması gerektiği konusunda da öğrencilere çok ciddi eğitimler vermek gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2010). "15-18 Yaş Grubu Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Öneriler". Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı, 19-23 Ekim, Ankara.
- Akın, A; Abacı, R. & Çetin, B. (2007). "Biliş Ötesi Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (2). ss. 655-680.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). "Awareness of Reading Strategy Use and Reading Comprehension Among Poor Readers." Elementary Education Online, 8(2), 281-297.
- Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognitive in Second Language Teaching And Learning*. ERIC Digest Education Resources Information Center.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları. Beceri- İlgili Alışkanlık-Eğilim*.Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamaları." Eğitim ve Bilim. C. 36. S. 162. ss. 301-319.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK]. (2012). *Türkiye Haberleşme Sektörü Üç Aylık Pazar Verileri Raporu*. Ankara: Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. (1981). "Learning to Learn: On Training Students to Learn From Texts." Educational Researcher. 10(2), 14-21.
- Cesur, S. & Paker, O. (2007). "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri." Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 106-125.
- Coe, J.E.L. & Oakhill, J.V. (2011). "'txtN is ez f u no h2 rd': The Relation Between Reading Ability And Text-Messaging Behaviour." Journal of Computer Assisted Learning. V. 27. pp. 4-17.
- Çöğmen, S. & Saracoğlu, A. Seda. (2010). "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 28. ss. 91-99.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2 nd ed.). London: Sage Publications.
- Flavell, J.(1976). *Metacognitive Aspect of Problem Solving*. In L.Resnick (ed) The nature of intelligence (231-235). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forrest-Pressley, D. L. & Waller, Gary T. (1984). *Cognition, Metacognition, and Reading*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık*. Çev., Serap Ayhan. Ankara: İmge Kitapevi.
- Gambrell, Linda B., Marinak, Barbara A. & Malloy, Jacquelynn A. (2003). *Essential Readings on Motivation*.IRA.
- Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Goodman, K. (1994). *Reading, Writing And Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View*. In R. Ruddell & M. Rudde (Eds). Theoretica models and process of reading, 4th ed. Newark, DE: International Reading.

- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Reading And Researching Reading*. Harlow, England: Pearson Education.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gürol, M. & Sevindik, T. (2006). "Profile of Internet Cafe Users In Turkey." *Telematics and Informatics*. 24. pp. 59-68.
- Guthrie, R. (2002). "The E-book: Ahead of Its Time or A Burst Bubble?" *LOGOS: The Journal of a World Book Community*, 13(1), 9-17.
- Harris, T., Hodges, R. et al. (1981). *A Dictionary of Reading And Related Terms*. Newark, Delaware: IRA.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work Teaching Comprehension For Understanding and Engagement*. (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Hyde, A. & Bizar, M. 1989. *Thinking in Context*. White Plains, NY: Longman.
- Jöreskog, Karl G. & Sörbom D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With The SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International: Lincolnwood.
- Karakelle, S. (2012). "Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar." *Eğitim ve Bilim*. C.37. S.164. ss. 237-250.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). "Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler ve Edinimi İçin Program Önerisi." *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*, 19-23 Ekim, Ankara.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik Analizi* (s. 403-419). (Ed.Kalaycı, Ş). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Manguel, A. (2013). *Okumalar Okuması*. Çev., Sevin Okyay. İstanbul: YKY.
- Marzano, Robert J. (2003). *What Works in Schools Translating Research Into Action*. Alexandria, USA. ASCD.
- MEB. (2013), *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Mohamed M. Et al (2012). "Reading Behaviors of Students in Kolej Datin Seri Endon (KDSE)". *International Journal of Educational Management*, 26(4), 381-390.
- Mokhtari, K. & Reichard, Carla A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*. V. 94. pp. 249- 259.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Mazanares, G., Russo, R. & Kupper, L. (1985). "Learning Strategies Applications With Students of English As A Second Language." *TESOL Qyarterly*, 19, 285-296.
- Onovughe, G. & Hannah, A. (2011). "Assessing ESL Students' Awareness And Application of Metacognitive Strategies in Comprehending Academic Materials." *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 343-346.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, E. (2012). "Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması." *İlköğretim Online*. 11 (2). s.292-305.
- Pani, S. (2004). Reading Strategy Instruction Through Mental Modeling. *ELT Journal*, 58(4), 355-362. *Paper presented at the Midwestern Psychological Association, Chicago*.

- Paris, S. (1978). Metacognitive Development: Children's Regulation of Problem-Solving Skills. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70(5), pp.680-690.
- Paris, S.G. & Jacobs.J.E. (1984). "The Benefits of Informed Instruction For Children's Reading Awareness And Comprehension Skills." *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Raykov, T. & Marcoulides, George A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving Reading Skills*. London: Corwin Press.
- Schmitt, M. S. & Sha, S. (2009). "The Developmental Nature Of Metacognition and The Relationship Between Knowledge And Control Over Time." *Journal of Research in Reading*, 32(2), 254-271.
- Schraw, G. & Dennison, R. Sperling. (1994). "Assessing Metacognitive Awareness." *Contemporary Educational Psychology*. 19. pp. 460-475.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). "Analytic And Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies." *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- TDK. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tuncer, M. & Kaysi, F. (2011). "Teknik Altyapı, Sunulan Hizmet ve Kullanıcı Eğilimleri Bakımından İnternet Kafelerin Değerlendirilmesi (İstanbul ve Elazığ illeri örneği)." 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, 2011 Antalya.
- Türkyılmaz, M. (2012). "Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi." *Bilgi Dünyası*. V. 13. pp. 477-493.
- Türkyılmaz, M. "The Effect of Mass Media on Attitude Toward Reading." *Pensee journal*. V. 76. pp. 295-304.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful And Unsuccessful Readers' Use Of Reading Strategies*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal ve İktisadi Bilimler Enstitüsü, Ankara.

URL 1: <https://www.yayfed.org/website/content/126> (08.03.2014)

URL 2: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (08.03.2014)

URL 3: <http://ijustdid.org/2014/01/social-media-in-asia-insights/distribution-of-languages-used-in-tweets-english-only-34-percet/> (09.03.2014)

URL 4: <https://tr-tr.facebook.com/notes/promoqube/g%C3%BCncel-facebook-t%C3%BCrkiye-istatistikleri/230108337030128> (09.03.2014).

URL5: <http://kirsehir.meb.gov.tr/arge/upl/dokumanlar/haber/istatistik2013/index.html> (01.04.2014).

URL6: <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/3/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx> (05.05.2014).

URL 7: http://learning.blogs.nytimes.com/2013/12/11/how-do-you-know-if-what-you-read-online-is-true/?nl=learning&emc=edit_In_20131212 (07.05.2014).

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

Reading act, in the simplest terms, can be defined as the process of deriving meaning from the symbols that are first perceived by the eye and then processed in the mind. On the other hand, looking upon the term reading act from a wider perspective, it can be defined as sense-making of any visual message. As for the term “strategic reading”, reading is not a decoding or noesis, nor that it is a process of decoding of understanding. Reading is much more than all of the above and it is comprised of at least three skills: decoding, understanding and reading strategies (Forrest Pressley and Waller, 1984: 5).

In this information age, it is not at all possible to escape from the reading act, nor that it is possible to lead a life without reading. On the other hand, when one examines the book sales figures to find out Turkey’s status on reading, based on both YAYFED and PISA data, it can be said that Turkey has a weak profile on the reading act, both qualitatively and quantitatively.

In the modern world quite a lot of youngster has an easy access to multiple media such as cable TV, mobile phones, the internet, and / or computer games (Cesur and Paker, 2007, p. 109). The obvious innocent reason behind the information and communication technology is to have the human being access information as fast as possible and in multiple ways, and to have them share this information in similar environments. However, research shows that, children and youngsters use these kinds of environments to follow other people’s accounts and to play computer games that lack quality. In addition, statistics show that the Turkish language is amongst the 10 most widely used languages on Twitter (URL 3). According to 2011 data, there are 30 million Turkey origin users on Facebook, a figure which puts Turkey amongst the first five countries on the list across the globe (URL 4). These statistics prove the wide usage of social network in Turkey. This wide usage of social network and mass media can be considered as an obstacle that hinders qualified and in depth reading. To test this hypothesis, it is necessary to analyze the correlation between secondary education students’ usage of social media, mass media and their metacognitive awareness.

Purpose

A decent reader can be considered as a person with a high level of metacognitive awareness and someone who uses these strategies entitled with a high level of metacognitive awareness during reading. Starting from this point of view, the purpose of this research is to find an answer to the question: whether or not, secondary education students’ cognition process is affected by the fact that they possess any mass media and their usage of social media. Thus, it will be possible to determine the effect of usage of social media and mass media on secondary education students being efficient readers.

Method

In this research that aims to determine whether or not secondary education students’ possession of mass media affects their Meta cognitive reading strategies awareness level, one of the general screening models,

Relational Screening Model is used. Relational Screening Models, are research models that aim to determine the existence of covariance and / or level of covariance amongst two or more variables (Karasar, 2008, p. 81). As for collecting the necessary data, Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari and Reichard, 2002) has been used. The scale has been adapted to Turkish by Öztürk (2012). In order to determine the conformity of the model, the scale is applied on 281 secondary education students, excluding the sample group. Conformity values have been tested with confirmatory factor analysis, by the researcher. The results are as follows: $\chi^2 / df = 2,68$; RMSEA= 0,078; SRMR= 0,073; GFI= 0,80; AGFI= 0,76; CFI= 0,91; NFI= 0,85; IFI= 0,91 ve NNFI= 0,90. These cohesiveness values can be considered as acceptable values (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43).

The scale's internal consistency, tested with Cronbach Alpha Coefficient, is $\alpha ,888$. This $\alpha ,888$ value proves the scale to be notably credible (Kayış, 2009: 405); also stated in other resources, this $\alpha ,888$ value is a credible value (Field, 2005: 668).

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Scale (Mokhtari and Reichard, 2002) and personal information form have been applied in high schools during 2013-2014 academic year, fall term. The population is 8352 secondary education students (URL 5) from Kırşehir city center. Given that, it may be difficult to approach %100 of the population and taking the sampling theory into consideration, as expressed by Balcı (2009, p.102), with a %3 error margin, 1110 students are derived from the population, which comprises the sample for the research. The sample group is made of **468** 9th grade students, **226** 10th grade students, **260** 11th grade students, and **156** 12th grade students. In total, 586 male, 524 female students.

Results and Discussion

This research's findings show us that secondary education students' metacognitive reading strategies awareness is at intermediate level. Taking this into consideration, it can be said that secondary education students are not successful/efficient readers (Uzunçakmak, 2005). In addition, secondary education students' problem solving perception and willingness to think can be considered as intermediate level (Karakelle, 2012); in this respect, it can be thought that secondary education students will have a hard time understanding what they read (Baydik, 2011).

Another finding of this research is, metacognitive reading strategies awareness in students who possess a mobile phone is at a low level. Mobile phones are a product of the digital era. They provide an easier and faster access to information. On the other hand, they have a negative effect on note taking skills. It is also necessary to have a look at the reasons behind the usage of such tools. Many adolescent and youngster largely use mobile phones to access websites such as Facebook, Twitter. Coe and Oakhill (2011) have determined that readers with a low reading level use phones more often; they text more often compared to readers with a high reading level. Thus, it is necessary to evaluate individuals with a low level of metacognitive reading strategies awareness as weak / inefficient readers.

Also, another finding from this research shows, individuals with an account on websites such as Facebook and Twitter have a lower level of metacognitive reading strategies awareness compared to individuals who do not have an account on the above said websites. A prominent factor is the reason behind the usage of these websites. In this respect, according to the report prepared by The Ministry of Youth and Sports, %60 of the youngsters uses these websites for fun purposes (URL 6).

Although not on a significance level, individuals who regularly visit an internet café have a lower level of metacognitive reading strategies awareness compared to individuals who do not visit an internet café. From this point of view, it is necessary to look at the reasons behind the usage of such cafés. Internet cafés are widely used for access to social network sites and for playing computer games. They are not areas that individuals make use of to access information. Students do not surf the internet to gather information for their homework tasks but rather they settle for the information the café owner provides them (Gürol and Sevindik, 2006; Tuncer and Kaysi, 2011).

Taking these achieved results into account, students need to be trained on the usage of social media, mobile phones and internet cafés and on how to become self-aware on how to profit them more efficiently. There is also a need for a serious training on how to acquire information from the above mentioned channels, and on how to have a critical point of view on the information accessed through these channels.