

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Mehmet KILINÇ

**TYT SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
OKUMA BECERİSİNDE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI VE
SEVİYELERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN

SIIRT-2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	VI
ABSTRACT	VIII
TEŞEKKÜR	X
ÖN SÖZ.....	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ	XII
ÇİZELGELER DİZİNİ	XIII
GİRİŞ	1
I. Problem Durumu	1
II. Araştırma Amacı ve Önemi	5
III. Sayıtlar	5
IV. Sınırlılıklar	5
V. Araştırma Soruları	6
VI. Araştırmada Kullanılan Tanımlar	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Okuma	8
1.2. Okumanın Boyutları	9
1.3. Okumanın Amaçları	9
1.4. Okuma Türleri	10
1.4.1. Sessiz Okuma.....	12
1.4.3. Göz Atarak Okuma	14
1.4.4. Özetleyerek Okuma	14
1.4.5. Not Alarak Okuma.....	15

III

1.4.6. İşaretleyerek Okuma	15
1.4.7. Tahmin Ederek Okuma	15
1.4.8. Soru Sorarak Okuma	16
1.4.9. Söz Korosu	16
1.4.10. Okuma Tiyatrosu	17
1.4.11. Ezberleme	17
1.4.12. Metinlerle İlişkilendirme	18
1.5. Okuma Stratejileri	19
1.5.1. Okuma Öncesi Stratejiler	20
1.5.2. Okuma Sırası Stratejileri	21
1.5.3. Okuma Sonrası Stratejiler	22
1.6. Üstbilişin Tanımlanma Süreci	23
1.7. Üstbilişin Bileşenleri	25
1.7.1. Üstbilişsel Bilgi (Bilişin Bilgisi)	28
1.7.2. Bilişin Düzenlenmesi	29
1.8. Biliş ve Üstbiliş Kavramları	30
1.9. Üstbilişsel Farkındalık	33
1.9.1. Üstbilişin Önemine İlişkin Genel Farkındalığı Artırmak	33
1.9.2. Biliş Bilgisini Geliştirmek	34
1.9.3. Bilişin Düzenlenmesi ile İlgili Becerileri Artırmak	35
1.9.4. Çevreyi Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Şekilde Düzenlemek	36
1.10. Üstbilişsel Stratejiler	39
1.11. Üstbilişsel Becerileri Öğrenme ve Öğretmede Kullanılabilecek Etkinlikler	41
1.11.1. Bilişsel becerilerdeki yanlışları tanımlamak	41
1.11.2. Stratejik öğrenme	42

1.11.3. Üstbilişsel Sorular.....	42
1.12. Üstbilişin Ölçülmesi	42
1.12.1. Gözlem.....	43
1.12.2. Anketler/Envanterler.....	43
1.12.3. Görüşme.....	43
1.12.4. Yansıtma Tekniği/Yazma Tekniğinin Kullanılması.....	44
1.12.5. Çiftli Problem Çözme	44
1.12.6. Davranış Kartlarının Sıralanması	45
1.13. İlgili Araştırmalar	45
İKİNCİ BÖLÜM	51
YÖNTEM.....	51
2.1. Araştırma Modeli	51
2.2. Araştırma Örneklem ve Evreni.....	51
2.3. Veri Toplanma Aracı.....	51
2.4. Araştırma Analizi	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
BULGULAR	53
3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular	53
3.2. Araştırma Verilerinin Dağılımlarına Yönelik Bulgular	55
3.3. Birinci Probleme Yönelik Bulgular.....	58
3.4. İkinci Probleme Yönelik Bulgular	60
3.5. Üçüncü Probleme Yönelik Bulgular	60
3.6. Dördüncü Probleme Yönelik Bulgular.....	61
3.7. Beşinci Probleme Yönelik Bulgular.....	62
3.8. Altıncı Probleme Yönelik Bulgular.....	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
4.1. Sonuç	64
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	64
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	64
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	65
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	66
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	66
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	67
4.2. Tartışma	68
4.3. Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	79
EK-1: Valilik Onay Yazısı	79
EK-2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı	80
EK-3: Anket Uygulaması	81
EK-4: Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri	82
ÖZ GEÇMİŞ	83

ÖZET**TYT SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA
BECERİSİNDE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI VE SEVİYELERİ****Mehmet KILINÇ****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN****2020, 96 Sayfa****Başkan: Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN****Jüri Üyesi: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ****Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erhan AKIN**

Yapılan bu araştırmada TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik analizler yapılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde, SPSS-22 programı kullanılmış olup elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek araştırma problemlerine yanıt aranmıştır. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik veriler analiz edilmeden önce Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik kontrolü yapılmıştır. Yapılan kontrollerde araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma verilerinin analizinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete ve okul türüne dayalı farklılaşma durumu bağımsız gruplar t-testi; sınıf düzeyi, yaş ve okul değişkenlerine dayalı farklılaşma durumu ise ANOVA analizi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verilerinin incelenmesinde frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 yılında, Siirt ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Farkındalık.



ABSTRACT

**METACOGNITIVE AWARENESS AND LEVELS IN TURKISH READING
SKILLS OF STUDENTS WHO PREPARED FOR THE TYT EXAM**

Mehmet KILINÇ

Thesis Advisor: Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN

2020, 96 Pages

Head: Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN

Juryman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Juryman: Assoc. Prof. Dr. Erhan AKIN

In this study, analyzes were made on the metacognitive awareness levels in Turkish reading skills for the TYT exam. In the analysis collected during the research, the findings obtained from SPSS-22 were transformed into tables and answers were sought for the research problems. Before analyzing the data regarding metacognitive awareness levels in Turkish reading skills to the TYT exam, normality was checked with the Kolmogorov-Smirnov test. Where the research data show normal distribution during the controls. In this context, parametric analysis methods were used in the analysis of research data. Descriptive statistics such as metacognitive awareness levels, arithmetic mean and standard deviation in Turkish reading skills of the students preparing for the TYT exam were calculated and analyzed. In addition, the differentiation of metacognitive awareness level in Turkish reading skill based on gender and school type independent groups t-test; The differentiation status based on class level, age and school variables was analyzed with ANOVA analysis. Frequency and percentage analysis were used to analyze the demographic data of the students participating in the study.

The study group of the study consists of students studying at high schools affiliated to the Ministry of National Education in Siirt province in 2019-2020. As a result of the analysis, it was determined that the students preparing for the TYT exam had a very high level of metacognitive awareness in Turkish reading skills. Various suggestions have been made based on the research results.

Keywords: Reading, Reading Strategies, Metacognitive Awareness.



TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince ilgisini, desteğini, yardımlarını ve değerli vaktini benden esirgemeyen ve tüm sorularıma içtenlikle ve sabırla yanıt veren, yoluma ışık saçan çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr.Cahit EPÇAÇAN'a,

Araştırmanın şekillenmesinde değerli vaktini esirgemeyen ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan hocalarım; Doç. Dr Erhan AKIN'a, Prof. Dr. Rezzan KARAKAŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Deniz ELÇİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt DEMİR'e,

Yüksek lisans çalışmalarım boyunca değerli bilgi ve paylaşımlarıyla yol gösteren ve sevgilerini her zaman hissettiğim yol arkadaşlarıma,

Son olarak da beni her daim cesaretlendiren, motive eden, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen en başta anneme, babama ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet KILINÇ

Siirt-2020

ÖN SÖZ

Okuma, bireylerin sahip olunması gereken en temel dil becerilerden bir tanesidir. Özellikle birçok sınavda başarılı olmak için iyi bir okuma becerisine sahip olmak gerekir. Yapılan çalışmalar ilkokuldan liseye hatta üniversiteye kadar öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerisinin yeterli düzeyde olmadığını ve okuduklarından hiçbir şey anlamadıklarını göstermektedir. Bu beceri erken yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisini geliştirebilecek uygulama ve yöntemler üzerinde durulmalıdır.

Okumanın temeli anlama olsa da yapılan çalışmalarda ve gözlemlerde anlamanın göz ardı edildiği göstermektedir. Anlamada sonuca odaklanılmakta ve anlamayı geliştirici çalışmaların yanı sıra anlamanın değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Anlama, okumanın öncesinden başlayıp sonrasına uzanan bir süreçtir. İyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmak içinde bu sürecin kontrol edilmesine bağlıdır. Bu araştırmanın çıkış noktası da bu süreci kontrol etmeyi sağlayabilecek TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerilerinin “Okuma stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri ölçeği” ile ortaya konulması amaçlanmıştır.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Flavell'in Üstbiliş Modeli.....	26
Şekil 2. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli	27
Şekil 3. Üç Bileşenli Üstbiliş Modeli	27



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Strateji Değerlendirme Matrisi	35
Çizelge 1.2. Düzenleyici Kontrol Listesi	36
Çizelge 3.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	53
Çizelge 3.2. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	53
Çizelge 3.3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	54
Çizelge 3.4. Katılımcıların Okullara Göre Dağılımları	54
Çizelge 3.5. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	55
Çizelge 3.6. Araştırma Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Değerleri	55
Çizelge 3.7. Araştırma Verilerinin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Değerleri	56
Çizelge 3.8. Araştırma Verilerinin Yaş Değişkenine Göre Normallik Değerleri	56
Çizelge 3.9. Araştırma Verilerinin Okul Değişkenine Göre Normallik Değerleri	57
Çizelge 3.10. Araştırma Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Değerleri	57
Çizelge 3.11. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Betimsel İstatistikleri.....	58
Çizelge 3.12. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Dayalı Kıyaslaması	60
Çizelge 3.13. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Dayalı Kıyaslaması	61
Çizelge 3.14. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Yaşa Dayalı Kıyaslaması	61
Çizelge 3.15. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Okula Dayalı Kıyaslaması.....	62
Çizelge 3.16. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Dayalı Kıyaslaması	63

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

I. Problem Durumu

Flavell tarafından ortaya atılan üstbilgi kavramı üst hafıza (meta-memory) olarak değerlendirilmiş ve psikoloji alanında bilişsel süreçlerin değerlendirme aşamasına yönelik çalışmalarda Neisser (1967)'in üst düzey zihinsel süreçler (higher mental processes) olarak üstbilgi kavramı ele alınmıştır. Psikoloji alanında bilişin ve bilişsel süreçlerin tanımlanmasına dönük çalışmalarda Neisser (1967)'in üst düzey zihinsel süreçler (higher mental processes) olarak adlandırdığı üstbilgi kavramı, ilk kez Flavell tarafından kullanılmış ve üst hafıza (meta-memory) olarak isimlendirilmiştir. Üst düzey zihinsel süreçler, bilgilerin ya da imgelerin saklanması ve yeni bilgilerin oluşturulmasında önceki deneyimlerin kullanılması, bilişsel girdilerin dönüşümü ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Önceki deneyimlerin seçici olarak kullanılması ise hafızanın taranması, stratejiler, denetleme ve gizli deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilen organizmanın bir şekilde kendi şemalarına dönme ve onları yeniden inşa etme yeteneğine dayandırılmıştır. Fakat üstbilgi ile ilgili bu yaklaşım, şemalara dönenin, denemeler ve hatalar yapanın kim ya da ne olduğu; organizasyonun ve yapılandırma sürecinin nasıl düzenlendiği sorularını yanıtsız bırakmıştır (Neisser, 1967). Daha sonraki çalışmalarda kavram üstbilgi olarak isimlendirilmiş ve bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bilinçli olarak yapılandırması, depolanmış olan bilgiler arasından gerekli olanları bulması, düzenlemesi şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir (Flavell, 1976).

İzleyen araştırmalarda üstbilgi yerine düşünme hakkında düşünme, biliş hakkında biliş gibi farklı isimlendirmelerin kullanılması da söz konusudur (Brown, 1987; Garner ve Alexander, 1989; Jacobs ve Paris, 1987). Kavramın isimlendirilmesindeki bu çeşitlilik, farklı şekillerde tanımlanmasına sebep olmuştur. Alan yazında sıkça karşılaşılan hâliyle kişinin kendi bilişsel sistemine dair bilgisi ve kontrolü (Brown, 1987), bireyin düşünme süreçlerinin farkında olarak bu süreçleri değerlendirme ve

düzenleme becerisi (Wilson, 2001), bilişsel stratejileri planlama, uygulama ve izlemeye ilişkin farkındalık (Panaoura ve Philippou, 2005) şeklinde tanımlar yer almaktadır. Bu farklılığın nedenlerinden biri üstbilişin konumu olarak değerlendirilmektedir. Zimmerman (1995) üstbilişin kendini düzenlemenin bileşeni olduğunu ve üst düzey koordinasyon sağladığını öne sürmüştür. Bazı araştırmalar üstbilişin çevreden ve motivasyondan etkilendiğini savunurken (Salonen, Vauras ve Efklides, 2005) bazı araştırmalar bilginin türü ve düzenlenmesi ile ilgili olduğunu ve çevreden etkilenmediğini ileri sürmektedir (Jacops ve Paris, 1987; King, 1998).

Üstbilişin tanımlanma sürecine benzer şekilde bileşenleri hakkında da farklı görüş söz konusudur. Flavell (1979) üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler olmak üzere iki bileşenden söz etmiştir. Sonrasında araştırmalarda üstbilişsel bilgi ve üstbilişin düzenlenmesi (Hollingworth ve McLoughlin, 2001; Schraw ve Moshman, 1995); izleme, kendini düzenleme ve üstbilişsel bilgi (Miller ve Miller, 2002); üstbilişsel bilgi, bilişin düzenlenmesi ve üstbilişsel inanç (Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Schoenfeld, 1987; Simons, 1996) gibi bileşenlerden söz edildiği belirtilmektedir. Üstbilişin bileşenleri ile ilgili ifadeler çeşitlilik gösterse de bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel bileşenler olarak değerlendirilmektedir (Brown, 1987; Pintrich, 2002; Schraw ve Sperling-Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilgisi ya da biliş ile ilgili genel bilgi ve inançlarını ifade eder (Flavell, 1979; Schraw, 1998). Üstbilişsel bilgi tanımsal bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgiyi kapsamaktadır (Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987). Bilişin düzenlenmesi ise problem çözme sürecinde kişinin düşünme stratejilerini bilinçli olarak seçmesi, kullanması ve yönetmesi sürecidir (Santrock, 2001). Bilişin düzenlenmesi için planlama, bilgiyi yönetme, izleme, hata düzeltme ve değerlendirme gibi alt becerilerinden söz etmek gereklidir (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Schraw, 1998; Schraw ve Sperling-Dennison, 1994).

Yapılan araştırmalara göre üstbiliş yaşla birlikte artan gelişimsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişin gelişimi erken yaşlarda farkında olmadan başlar ve bilginin edinimine, bilgiyi edinme yollarına yönelik artan bir bilinçli düzenleme ve kendini izleme durumuna dönüşen bir yapıya bürünür (Schnider, 1998; Brown, 1987; Gardner ve Alexander, 1989). Üstbilişin gelişiminde yaşanan üstbilişsel deneyimlerin de önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Flavell (1979)'a göre üstbilişsel

deneyimler, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme ile ilgilidir, ancak bunlardan birinin altında toplanamaz.

Üstbilişsel deneyimler kişinin üstbilişsel bilgisinden bağımsız olarak ona ekleme, çıkarma yapma ya da yeniden düzenlemesinden etkilenmektedir. Gelişimsel bir süreç olmakla birlikte, üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalığın geliştirilmesi mümkündür ve üstbilişsel becerilerin kullanılması öğretiler (Brown, 1987; Gardner ve Alexander, 1989; Schnider, 1998). Bireyler üstbilişsel bilgilerini ve üstbilişsel stratejileri belirli bir alanda artan bilgi ile geliştirebilirler (Flavell, 1992). Üstbiliş başlangıçta alana özeldir ve zaman içerisinde birden çok alanda üstbilişsel beceri kazanıldıkça genel üstbilişsel bilgi ve farkındalığa ulaşılabilir (Schraw, 1994).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin kendisinin nasıl öğrendiğini anlaması, geçirdiği öğrenme sürecinde zayıf ve güçlü yanlarının ve bilişsel etkinliklerinin farkında olması son derece önemli bir husustur (Anderson ve Walker, 1991). Üstbilişin bileşenlerinin farkında olunmasını ve öğrenme performansını artırmak için bilinçli şekilde kontrolünü ve kullanılabilmesini gerektiren bu durum, üstbilişsel farkındalık olarak değerlendirilmektedir (Kramarski, Mevarech ve Arami, 2002; Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişsel farkındalık, bireylerin öğrenme sırasında mevcut bilgilerini incelemesini, hipotez kurmasını, tahminde bulunmasını ve bilgiyi edinmek için yapması gerekenler hakkında düşünmesini sağlar. Bu farkındalık bireyin bilgiyi anlama, anlamlandırma, yansıtma ve karar verme gibi amaca ulaşmayı sağlayan becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Flavell, 1979; Gallagher, 1997). Üstbilişsel farkındalık ile öğrenciler içgörü kazanır ve kendi öğrenme repertuarlarına ulaşarak öğrenmesini en üst düzeye taşıyabilir (Brown, 1994). Bundan dolayı üstbiliş, başarı ve motivasyon ile de ilişkilendirilen bir kavram olarak vurgulanmaktadır (Lucangeli ve Cornoldi, 1997).

Öğrencilerin bir görevi başarıyla tamamlama ve öğrenme süreci ile ilgili yaşadığı sorunlar göz önüne alındığında, görevin zorluk düzeyini belirleme, kavrama düzeyini izleme, öğrenme öncesinde plan yapma, başarı düzeyini belirleme, öğrenme materyalini tanıma, önceki bilgileri kullanma, hızlı karar verme alanlarında zorluk yaşadıkları görülmektedir (Gama, 2005). Bu beceriler üstbiliş ile ilgili becerilerdir ve bundan dolayı becerilerdeki yetersizlik akademik başarıyı da olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim üstbilişsel farkındalığı olan birey neleri bildiğini ve neleri bilmesi gerektiğini; nerede

öğreneceğini ve öğrenme için yapacaklarını planlar. Yaptığı planı değerlendirir, düzenler ve tekrar dener. Bireyin üstbilişsel farkındalığının artması ile düşünme süreçlerine ilişkin becerilerinin gelişmesi ve bu becerileri gerek akademik alanda gerekse diğer beceri alanlarında rutin hâlinde kullanması olağan bir durum olarak öne sürülmektedir (Coutinho, 2007; Çakıroğlu, 2007; Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003; Özsoy, 2008).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken programların %50-60 alan bilgi ve becerilerini, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerini, %15-20 genel kültür derslerini içerecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (Küçükahmet, 2007). Ek olarak ders kategorilerinin ağırlığı belirlenirken öğretmen yetiştirilen okulun kademesi, türü ve o programdan mezun olacak öğretmenlerden beklenenlerin iyi belirlenmesinin gerekliliği de önemli bir husustur. Öğretmen adaylarına derslerin nasıl öğretilceğinin yanı sıra derslerin içeriğinin ve yeniden düzenlenmesinin de öğretilmesi önerilmektedir (Akçamete, 2001). Bundan dolayı hem öğretmenler mesleki gelişimleri için üstbilişlerini kullanmaya ve geliştirmeye teşvik edilmeli (Powel ve Anderson, 2002) hem de mevcut müfredatların bunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Gartmann ve Freiberg, 1995). Böylelikle öğretmenlerin planlama, etkili öğretim yöntemleri seçme ve kullanma, sınıf yönetimi, kaynakları verimli kullanma ve sürekli değerlendirme yapabilme becerileri iyi bir seviyeye ulaştırılabilir (Green, 2004).

Geleneksel öğretmen yetiştirme anlayışındaki kaliteli öğretici kavramı yerini öğrenmeyi öğrenme, sinerji ve bilgi okuryazarlığı kavramlarına bırakmaktadır. Bu kavramlar öğretmen eğitiminde önemli kalite göstergeleri olarak ön plana çıkan kavramlardır (Baştürk ve Yücel, 2004). Öğrenme ortamları tasarlayabilen, geliştirebilen ve uygulayan olarak öğretmenin üstbilişsel beceri ve farkındalığa sahip olması, öğrenencilerini doğru şekilde yönlendirebilmesi bakımından önem arz etmektedir (Yangın, 2014). Böylelikle öğrencilerde de bu beceri ve farkındalığı geliştirebilecektir. Sözü edilen bilgi, beceri ve farkındalığın ise öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarla ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına odaklanan çalışmaların artması ile sağlanabileceği belirtilmektedir.

II. Araştırma Amacı ve Önemi

Türkçe öğretiminde öğrencilerin yetkin bir okur olabilmeleri, metin türüne uygun okuma öğretim–teknikleri kullanarak metin türünün gerektirdiği üstbilişsel okuma stratejilerini içselleştirmeleri ile olanaklıdır. Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, Türkçe öğretimin bu açıdan değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe sorularını çözme esnasında karşılaşılan genel sorunların tespitini gerçekleştirmek ve Türkçe dilinde okuma ile ilgili üst bilişsel farkındalıkların ve seviyelerin analizini uygulamaktır.

Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir kısmının dil beceri stratejilerini çok etkili kullandığı ve bundan dolayı öğrencilerin başarısına katkı sağladığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise strateji uyguladıkları hâlde başarı konusunda problemler yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın önemi, TYT öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak ve bu kapsamda bilişsel stratejilerden de yararlanarak farkındalık kazandırma esasına dayanan bilişsel strateji eğitiminin gelişiminde rol oynamaktır.

III. Sayıtlar

Uygulanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ne öğrenciler kendilerine uygun şekilde cevap vermişlerdir.

IV. Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 yılında, Siirt ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören (Sosyal Bilimler Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, 14 Eylül Anadolu Lisesi, İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi) öğrenciler oluşturmaktadır.
- Araştırma, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nde (OSÜFE) yer alan maddelerle sınırlıdır.

V. Araştırma Soruları

Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
2. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?
3. “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermekte midir?”
4. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları yaşa göre farklılaşma göstermekte midir?
5. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okula göre farklılaşma göstermekte midir?
6. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okul türüne göre farklılaşma göstermekte midir?

VI. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Dil: insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1999, s.3).

Okuma: var olan yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallar çerçevesinde seslendirilmesi, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Razon, 1982, s. 19; Sever, 2015).

Okuma Düzeyi: bir metni okuyanın hız, kavrayış ve okuma puanlarına göre belirlenen, metni ne düzeyde okuyabildiğinin göstergesidir (Yılmaz, 2018, s. 92).

Biliş: canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

Üstbilişsel Farkındalık: 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).



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma

Okuma, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerisine dayalıdır. Sözcük tanıma becerisi gelişen okurlar, sözcükleri hızlıca seslendirmektedir ve enerjilerinin önemli bir kısmını anlamaya ayırmaktadır (Kavan, 2020: 47). Okuma becerisinin yalnızca okul kavramı ile bağlantısı olmadığını ve bireyin daima hayatı anlamlandırma çabası içerisinde geçirilen süreç kapsamında kullanılması gereken bir beceri olduğu belirtilmektedir. Modern zamanda bireyler yoğun bir kirli bilgi birikimine maruz kalmaktadırlar ve bu bilgi kirliliğinden kurtulması için bireyin anlama, seçme, eleştirme gibi yetkilere sahip olması gerekir. Hayatın genel olarak her süreç ve alanında okuma becerimiz son derece önemli bir husus hâline gelmektedir ve modern zamana ayak uydurmak ve çağdaş dünyaya uyum sağlamak için okuma becerisinin önemi giderek artmaktadır. Alan yazında okuma becerisi için çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır ve bu tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Dört temel dil becerilerinden olan okuma Türkçe Sözlük'te bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek biçiminde değerlendirilmiştir (TDK, 2011: 1793).

Göğüş (1968: 15) “okumayı yazıyı görme, anlamını kavrama ve kelimeleri seslendirme” olarak ifade etmektedir. Öz (2001: 193) “gözün satırlar üzerinde sıçraması neticesinde kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” şeklinde değerlendirerek okumanın kelime şekillerini kavrama ve seslendirme olduğunu öne sürmüştür.

Güneş (2007: 117) okumayı fiziksel ve zihinsel unsurların iş birliği içinde olduğu karmaşık bir süreç olarak değerlendirmiştir. Güneş (2014: 128) okuma için yaptığı bir diğer ifade ise bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

“Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak karşımıza

çıkılmaktadır” (Sever, 2000: 11). Akyol (2014: 33) okumanın iletişim yönünü ele alan bir tanımlama yapmıştır: “Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak ele almıştır.

Okumanın işlevsel yönünü merkeze alan PISA okuma becerileri sınavında yer alan sorular ise bireyin okuduğunu kullanması fikir yürütmesi ve farklı durumlarda gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar kullanabilme yeterliliğini ölçmektedir (MEB, 2016a: 22).

1.2. Okumanın Boyutları

Okuma ile ilgili tanımlar göz önüne alındığında, okumanın çeşitli yönleri olduğu görülmektedir ve okumanın zihinsel, fiziksel ve iletişim boyutlarının da olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı okuma karmaşık bir beceri olarak belirtilmektedir. Okumanın fiziki kapsamı görme yetisi ile ilişkilidir ve göz duruş ve hareketleri , görme yeteneği ve yelpazesi, görme yeteneği kazanımı, kelimeyi anlamlandırma ve gözleri dinlendirme gibi başlıklar altında değerlendirilmektedir (Güneş, 2000: 53).

Okumanın fiziksel boyutu beyin ve zihinsel unsurlar ile ilgilidir. Okumanın zihinsel unsurları: okuma merkezi, görüntü ve görüntü tanıma merkezi ve görüntü yorum alanı olarak kategorize edilmektedir. Okumanın iletişim boyutu söz konusu ise okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen fikir alışverişi neticesinde üretilen görüşler ve olayları anlamlandırma çabası olarak ifade edilmektedir (Ünalın, 2001: 92).

1.3. Okumanın Amaçları

Günümüzde; anne-babaların iş dünyasına yönelmeleri ve şehirleşme kültürü ile birlikte çocuklarla yeteri kadar ilgilenmedikleri bilinmektedir (Kavan ve Akın, 2020: 55). Bu yüzden çocukların okuma eğitimleri sektöre uğramaktadır. Okuma eylemi fiziksel, zihinsel ve iletişim boyutu olarak bir amaç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Okumada asıl amaç okunanı anlamaktır ve bireyin okumaya güdülenmesi okuma becerisini kullanması ile ilişkilendirilmektedir. Güdülenen amaç sayesinde okuma ve okuduğunu anlamlandırma isteği daha da artar. Bu doğrultuda araştırmacılar bireyi okumaya yönlendiren amaçları belirlemek istemişlerdir (Akçamete, 1990: 436). Rivers ve Temperly (Akt: Razi, 2008)’ye göre okuyucu bir konu hakkında bilgilenmek,

merakını gidermek, eğlenmek ve iletişim kurmak gibi sebepler okuma becerisini kullanmaktadır. Bireyleri okumaya yönlendiren sebepler göz önüne alındığında, günlük hayatı içeren daha genel amaçlar şeklinde de karşımıza çıkabilir. Okuma amaçları değerlendirildiğinde eğitimin öğretim yönünü vurgulanmakta ve Grabe ve Stoller (Akt: Razi, 2008)'e göre bireyin okuma eylemini gerçekleştirmesinin gayesi, bilgiye ulaşmak, anlam vermek, bilgileri yazıya aktararak bilgilerin analizini gerçekleştirmek olarak öne sürülmüştür.

Korkmaz (2008: 73)'a göre çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı esas alınarak Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrenci etkin bir duruma gelmeli ve okumanın amaçları da bu doğrultuda düzenlenmelidir. Okuma amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Bireylerin okumayı hızlandırması ve doğru bir şekilde algılaması,
- Bireylerin zamanı verimli bir hâle getirerek kullanım kazanımı sağlanması,
- Bireylerin bilgi birikimini arttırması ve dil becerisi kazanmasının yanında kelime hazinesinin zenginleştirilmesi,
- Bireylerin üst düzey zihinsel becerileri kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek,
- Bireylerin okuduğu metinden anlam çıkarma, eseri yorumlayabilme ve eleştirebilme düşünme yeteneğini geliştirme söz konusudur.

1.4. Okuma Türleri

Okuma türleri dört ana kategori ve şu alt başlıklara ayrılmıştır ve aşağıda okuma türleri sıralanmaktadır (Ülper, 2010: 7):

- **Metin türü temelli okuma türleri**
 - Yazınsal metinleri okuma
 - Bilgilendirici metinler okuma
- **İşitsel okuma türleri**
 - Sesli okuma
 - Sessiz okuma

- **Kişisel okuma türleri**
 - Akademik okuma
 - İş ilişkili okuma
 - Bireysel yeğleme türü okuma

- **İçeriksel okuma türleri**
 - Gözden geçirerek okuma
 - Tarayarak okuma
 - Yoğun okuma
 - Yaygın okuma

Ülper 'in gerçekleştirmiş olduğu sınıflandırma kapsamında okuma daha genel bir düzeyde ele alınmaktadır. 2018 Türkçe Öğretimi Programı'nda okuma kazanımları arasında yer alan "Okuma stratejilerini uygular." kazanımı 1 ve 2. sınıflar için iki okuma yöntemi sesli ve sessiz okuma yöntemlerini 3. sınıftan itibaren bunlara ek olarak tahmin ederek okuma yöntemi dâhil edilmiştir. İlkokul 4. sınıfta ise bu yöntemlere soru sorarak okuma yöntemi eklenmiş ve ortaokula başlamadan önce 4 okuma yöntemi uygulayabilmesi öğrencilerden beklenen kazanımlar olarak belirtilmiştir. Ortaokul düzeyinde ise 5 ve 6. sınıf bir grup, 7 ve 8. sınıf bir grup olarak belirlenip öğrencilerden edinmeleri beklenen kazanımlar programda sınıflara göre kategorize edilmiştir (MEB, 2018).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma türlerine ait bilgi yer almamıştır ve uygulama konusunda da ek bilgiler söz konusu değildir. Okuma türleri çerçevesinde yer alan ve türlerin uygulama aşamasıyla alakalı 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisi kapsamında öğretmenlerin deneyim kazanması ve öğretmenlere kılavuz olması amacıyla okuma tekniklerinin uygulanması ve yöntemle ilgili stratejik bilgilere yer verilmiştir. Okuma metinlerinin okunması esnasında stratejik davranışların geliştirilmesi ve stratejik yaklaşımların okuma verimini yükselteceği öngörüsü önem kazanmıştır ve strateji davranışının geliştirilmesi için okuma yöntemlerinin yadsınılmaz bir öneminin olduğu vurgulanmıştır.

1.4.1. Sessiz Okuma

Okuyucuların en sık kullandığı okuma yöntemi olan sessiz okuma türü ses telleri, ses dalgaları, dil ve dudak okuma sürecinden oluşmaktadır (Güneş, 2007: 156).

Göğüş (1968: 16)'e göre sesli okuma türünde öğrenilen kelimelerin telaffuz edilebilmesi için vakit harcanmakta, sessiz okuma türünde kavrayışlar birbirinin arkasından hızlı bir şekilde gelmekte, bunun sonucunda sessiz okuma türü daha hızlı gerçekleşmektedir. Sessiz okuma türü insanların günlük hayatı dışında her yerde, her koşulda ve her zaman uyguladığı okuma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Fakat okul döneminde öğrenilen sessiz okuma yöntemi amacına ulaşabilmesi etkili bir şekilde kullanılabilmesi ile gerçekleşmektedir. Sessiz okuma yöntemini verimli bir şekilde gerçekleştirmek için Aytaş (2005: 467)'a göre sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin mırıldanmaları, dudak, gövde, baş hareketleri yapmaları, yazıyı parmakla veya kalemle takip etmelerinin olmaması gerekmektedir.

Aytaş (2005)'ın üzerinde çalıştığı sessiz okuma yönteminde eksikliklerini kapatma noktasında öncelikle öğretmenlere, öğrencilerin yakınlarına ve çevrelerine büyük iş düştüğü söz konusudur. Öğretmenlerin derste işlediği sessiz okuma yöntemini öğrencileri kırmadan örnek okumalar ve hatalı okumalar yaptırıp öğrencilerin eksikliklerini kapatmalarına yardımcı olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, velileri sessiz okuma eksiklikleri hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Öğrenciler okuma yaptığında ise veliler görülen sessiz okuma yöntemindeki sıkıntılara dikkat etmesi önemli bir unsurdur.

2006 yılında Türkçe dersi alan öğrencilerin akıcı ve hızlı bir şekilde okuma becerisini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri sessiz okuma yönteminin amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bahsedilen bu programda sessiz okuma yönteminin kişiselliği üzerinde durularak, anlamaya dayalı olduğu sesli okuma yönteminin ise dışa dönüklüğü olduğu vurgulanmaktadır. Sessiz okuma uygulamasında ise salt okuma yaptırmak yerine sessiz okuma yönteminin tercih edilmesi sonrası öğrencilere sorular sorulmasının önemli bir vurgu olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2006: 66).

1.4.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, yazıları görme, kelimeleri kavrayabilme, sözcüklerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten ulaşma, seslendirme ve anlama işlemi yöntemidir (Güneş: 2007, 153). Sesli okuma okuyucunun sözcükleri söylemesine, vurgu yapmasına ve tonlamasına dayanmaktadır. Okuma dışında kelimelerin telaffuzu, vurgu ve tonlama terimlerinin bir araya gelmesi sonucunda meydana gelen sesli okuma, sessiz okumaya göre öğrencilerin daha özenli davranması gereken okuma türü olarak ifade edilmektedir. Göğüş (1968: 16)'ün ifade ettiği gibi iyi bir sesli okuma için öğrenci, sözcükleri doğru ve kültür söylemine uygun bir şekilde söylemeye alışık olması gerekmektedir. İyi bir okuyuşun anlama ile birlikte yürümesi gerekmektedir. Bunun için de okunacak yazıların öğrenci seviyesinde seçilmiş olması önemli bir unsurdur.

Güneş (2007)'e göre sesli okuma yönteminin faydaları şu şekilde ele alınabilir:

- Sesi, vurguyu ve tonlama kavramlarını geliştirmekte,
- Sözcük tanıma becerilerine katkıda bulunmakta,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin artmasına katkı sağlamakta,
- Öğrenmeyi kolaylaştırmakta,
- Kültürü artırmakta ve bakış açısını genişletmekte,
- Öğretmenin öğrencilerin okuma seviyesini belirleyebilmesine yardımcı olmakta,
- Sesli okuma yöntemini kullanan ve takdir edilen öğrenciler kendine güven duymakta ve okuma zevklerini geliştirmektedir.

Okuma türleri arasında en çok ortaya çıkan sesli okuma yönteminin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda amaç ve uygulanmasıyla şu bilgiler yer almıştır: Sesli okumada amaç öğrencilerin sözcükleri doğru kullanma becerilerini kazandırmak olduğu ileri sürülmektedir. Sesli okuma programının hem okuyucular hem de dinleyiciler üzerinde etkili olduğu sesli okuma yönteminin öğrencilere okuma zevki ve ilgisi kazandırdığı ifade edilmektedir. Sesli okuma uygulaması ilk okumayı öğretmenin yaparak öğrencilere örnek olması sonrasında öğrencilerin okuma yapması şeklinde gerçekleşmektedir. Sesli okuma yönteminin en önemli şartı konuşur gibi okumanın gerçekleşmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2006: 66).

1.4.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma kapsamında hızlı hareket ederek enerjiden tasarruf sağlamak önem arz etmektedir ve göz atmak deyiminden yararlanarak tanımlanma yoluna gitmek önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Parlatır (2010,405) göz atmak kavramını değerlendirirken kabaca incelemek olarak dile getirmektedir. Bireylerin günlük yaşamında gündemi takip etmek amacıyla ilgisini çeken haberlere yönelmesi ve göz atarak okuma yöntemini benimsemesi internet mecrasına da yansımakta ve sınırsız bilgi kaynaklarından en iyi ve en hızlı bir biçimde yararlanmak maksadıyla bu yönteme başvurulması belirtilmektedir. Karaoğulları (2016:33), göz atarak okuma yönteminin stratejik olarak değerlendirilmesi ve okuması esnasında ön bilginin olmasının gerektiğini ifade etmektedir ve bu konuya dikkat çekmektedir. Göz atarak okuma türü esnasında şekil ve metinlerin önemli olduğunu da vurgulamaktadır.

Göz atarak okuma yönteminin etkisi anlamak ve bu yöntemi daha verimli hâle getirmek için 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı incelemek gerekmektedir. Bu program göz önüne alındığında, göz atarak okuma yönteminin uygulama gayesinde okuma metninin ana hatlarının kullanılması göze çarpmaktadır. Metin uzunluğu, metin başlığı gibi unsurların yanında metnin ana fikrinin de tartışılması ve öğrencinin bu konulara odaklanması da amaçlanmaktadır (MEB,2006:66).

1.4.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma türünde metin okuma gerçekleştirilmesi esnasında genel hatlara değinerek metnin tekrar oluşturulması olarak eyleme dönüştürülmesi söz konusudur. Bu okuma türünde metin hakkında sorulabilecek önemli sorulara cevap verilmesi amaçlanmaktadır ve dönüştürülen metnin genel metni temsil etmesi sağlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde ele alınan özetleyerek okumanın amacı, okunan metnin genel çerçevesinin oluşturulması olarak ele alınmaktadır. Okuma yöntemi uygulama aşamasında ise, metne yönelik genel sorular hazırlanır ve metnin bir kısmının okunmasından sonra öğrencilerden özet çıkarmaları beklenir ve sonrasında özetlerin paragraf olarak özet halinde yazılma sürecine geçilerek uygulama aşaması sonlandırılır (MEB, 2006: 67).

1.4.5. Not Alarak Okuma

Bireylerin okuma kabiliyetini geliştirme aşamasında bilgileri saklama gereksinimi duydukları öne sürülmektedir. Palavuzlar (2009: 28); not alarak okuma yönteminin önemini vurgulamakta ve bu yöntemin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Okuma esnasında gerçekleşen etkin katılımın sağlanması, bilginin öğrenme ve hatırlama aşamasında etkin bir süreç olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Bireylerin etkin rol üstlenerek notlarını yazıya aktarması, ders sonrasında da unutmaya düzeyinin azaldığı yönünde etkide bulunacağı söz konusudur. Türkçe Dersi Öğretim Programı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin not alarak okuma yöntemi sürecinde aktifleşmelerini sağlamak, öğrencilerin bilgileri daha fazla hatırlamalarını sağlayarak hafızalarını güçlendirmek gibi unsurlara dikkat çekileceği söz konusudur. Bu yöntemi uygulama aşamasında ise öğretmenlerin rehberliği önem arz etmektedir ve konu ile ilgili metinlerin öğrenciler tarafından not alınması ve sonrasında da alınan notların değerlendirilmesi şeklinde uygulama sona ermektedir (MEB, 2006: 67).

1.4.6. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma yöntemi sürecinde bilgilerin öğrenme aşamasında metnin önemli kısımlarının altına çizilmesi eylemi söz konusudur ve altı çizili sözcüklerin yeni bir metin oluşturma çabası görülmektedir. Bu eylemin gerçekleştirilmesinin neticesinde hızlı okuma gerçekleştirilmesi ve zaman kaybına gerek kalmadan önceki okumaların tamamen yapılması engellenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında değerlendirilen işaretleyerek okuma türünün hedeflerinden biri okunan metnin anahtar kelimelerinin tespit edilmesi ve metnin anlamlandırılmasının kolaylaştırılması olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemin uygulanma aşamasında ise , öğrenciler anahtar kelimeleri metin üzerinde işaretlemeli ve işaretleme sonrasında belirlenen anahtar kelimelerden yeni bir özgün metin oluşturulmaları biçiminde uygulama aşamasını sonlandırmaları gerekmektedir (MEB, 2006: 67).

1.4.7. Tahmin Ederek Okuma

Öğrencilerin metinle ilişkin tahmin yürüttükleri bu okuma türünde okuma öncesi ya da okuma sırasında gerçekleştirilen okuma süreci etkin rol üstlenmektedir. Bu

yöntemde gerçekleştirilen metnin tahmin süreci, öğrenciyi daha da aktifleştirerek motive etmektedir ve derse olan ilginin de üst düzeyde olabileceği öngörülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında değerlendirilen tahmin yaparak okuma yönteminin öğrenci üzerinde pozitif katkısı bulunmaktadır ve okuma sürecinde merak duygusunun uyandırılarak katılımın ve ilginin de artması unsuru da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yöntemin uygulama aşamasındaki öğrencilerin metin analizi yaparak görsel unsurları incelemesi, metin hakkında izlenimlerini aktararak metnin devamının tahmin edilmesi biçiminde uygulanma aşaması sona ermektedir (MEB, 2006: 67-68).

1.4.8. Soru Sorarak Okuma

Öğrencilerin okuma amacını elde edebilmesi ve anlamlandırmayı sağlaması için okumada aktif olması gerekli bir durumdur. Öğretmenin ya da öğrencilerin birbirleri ile okunan metinle alakalı sorular sorması şeklinde gerçekleştirilen okumaya soru sorarak okuma yöntemi adı verilmektedir. Soru sorarak okuma yöntemi, öğrencilerin okuma sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bahsedilen bu yöntemle amaç, öğrencilerin okuma metni üzerinde düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirmek olarak ifade edilmektedir. Soru sorarak okuma yönteminin uygulanması ise öğrenciler okumaya başlamadan önce metin ile ilgili unsurları göz önünde bulundurarak sorular yazarlar ve bununla birlikte metin okundukça cevabı meydana gelen soruların silinmesi şeklinde olmaktadır. Başka bir uygulama ise öğrenci gruplarının birbirlerine sorular sorarak cevap araması şeklinde ortaya çıkmaktadır (MEB, 2006: 68).

1.4.9. Söz Korosu

Öğrencilerin okunacak yazıyı grup hâlinde sesli bir şekilde yaptıkları okuma türü söz korosunu oluşturmaktadır. Bu okuma yönteminde öğrenciler sınıfla beraber hareket ettirilerek iş birliği içinde olmaları sağlanmaktadır. Nas (2003: 247)'a göre söz korosu yöntemi, öğrencilerin konuşma güçlerini artırmaya, seslerini eğitmeye kelimeleri telaffuz etmelerini düzeltmeye yardım etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sözü edilen bu okuma yönteminin amaçlarından en önemlisi öğrencilerin iş birliği

içinde çalışabilme kabiliyetlerini geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Söz korosu yöntemin uygulanması ise bütün sınıfın metni okuması, metnin bölümlere ayırarak okuma, öğrenci gruplarının birbirleri ile okuması şeklinde olmaktadır (MEB, 2006: 68).

1.4.10. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu türünde kapsam olarak metinler üzerinde yenilikler yapılır ve karşılıklı konuşma biçimine dönüştürülen metinler, tiyatro metni eşliğinde öğrenciler tarafından okunarak paylaşılması eylemine bürünür. Bu okuma türünde amaçlanan hedeflerden en önemlisi öğrencilerin güven duygusunun pekişmesi ve okumadan sağlanan estetik hazzın yüksek olması ve bu hazdan oluşan duyguların diyaloglara yansiyarak konuşma kabiliyetlerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı göz önünde bulundurulduğunda, okuma tiyatrosu türünün öğrenciye katacağı olumlu özellikler dikkat çekmektedir ve metindeki kişi-varlık kadrosunun özelliklerinin belirlenerek öğrenciyi daha da geliştirmesi söz konusudur. Bu uygulama aşamasında ise, öğrenciler metinlerini karşılıklı diyalog şekline dönüştürerek metnin tiyatro metni özelliğinin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin metin bölümlerini oluşturması sonrasında metnin duygu katılarak okunması ve alınan hazzın öğrenciye yansiyarak vurgulanması ifade edilmektedir (MEB; 2006: 68).

1.4.11. Ezberleme

Ezberleme yöntemi; okunan bir kelimenin, cümlenin, bir metnin hafızaya kaydedilmesi ve sonrasında ihtiyaç duyulduğu zamanda hatırlanarak kullanılması eylemi olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2011: 40). Ezberleme türünün uygulanmasında ilk önce öğrencilerin sevip ilgi duyacağı tarzda kısa yazılar kullanılması tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte ezberlenecek metin içerisinde öğrencilerin telaffuz ederken zorlanacağı, anlamını bilmediği sözcüklerin olmaması gerekli bir durumdur. Tersine bir durumda ezber yöntemi öğrenciler için ceza niteliği taşıyabilecektir. Öğrencilerin ezberlediği sözü edilen bu metni belirli gün ve belirli haftalar kapsamında düzenlenecek etkinliklerde, şiir gecelerinde sunması sosyal gelişimine yardımcı olacaktır.

Ezberleme yönteminin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kullanılmasının amacı, öğrencilerin zihinlerini güçlendirmek ve Türkçeyi etkili ve güzel kullanma kabiliyetini kazandırmak olarak ifade edilmektedir. Ezberleme yönteminin uygulanması ise öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak metinlerin ortaya çıkmasını ve öğrencilerin ezberledikleri metinleri bir etkinlik ile sunması şeklinde ileri sürülmektedir (MEB, 2006: 68-69).

1.4.12. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi metinler arasındaki karşılıklı ilişkiye dayanmaktadır. Bu yöntem, bir metnin diğer başka bir metinle olan ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Her metnin başka bir metne dönüşüme uğramış şekilde olması temelinde yatan düşünce olmaktadır (Ekiz, 2002: 12). Karatay (2010a, 159)'a göre metinlerle ilişkilendirme kavramı, okuma sürecinde bir metni okurken başka bir yazıya yönelik çağrışımsal bir canlanmanın düşüncede belirmesi söz konusudur. Bahsedilen bu canlanma öğrencilerin bir metni okurken önceden okuduğu metinler ile arasındaki benzerlikleri kavraması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemin amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuduğu metinler arasındaki bağlantıları düşündürmek olarak ifade edilmektedir. Metinlerle ilişkilendirme yönteminin uygulaması ise öğretmenler öğrenciye okuduğu metinlerle önceden okuduğu bir metin arasında benzerlikler olup olmadığını düşündürmeye yönelik sorular sorması şeklinde ortaya çıkmaktadır (MEB, 2006: 69).

1.4.13. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma yöntemi, okuduğunu yorumlayabilmek ve eleştirebilmek ile mümkündür. Ünalın (2001: 94)'a göre okumada amaç okunulanı anlamak iken anlamak ise belirli bir değerlendirmeden geçmesi gerekmektedir. Kişi okuduğunu yorumlayabilmeli ve eleştirebilmelidir. Bu okuma yöntemi üst düzey düşünme kabiliyetlerin kullanıldığı, metni sorgulama, analiz yapma ve değerlendirme aşamalarından geçirildiği ve okuyucular tarafından yeniden inşa edildiği bir okuma yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Emiroğlu, 2014: 71).

Eleştirel okuma yöntemi; sorgulayarak okuyan çelişkileri, bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkaran olaylar ve düşünceler arasındaki nedensellik ilişkisini sorgulamaya

yönelik yapılan okuma olarak ifade etmek mümkündür. Bu okuma yöntemi, okumanın yalnızca anlamlandırma ile sınırlı olmadığı kişinin okumuş olduğu metinler üzerinde sorgulayıp, sorular sorarak, yorum ve değerlendirme yaparak bilgilerin doğruluğunu ve düşüncelerin tutarlılığını test ettiği okuma türü olarak ileri sürülmektedir. Eleştirel okuma türü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bunun bir sebebi hem bilgi kaynaklarının artması hem de doğru bilginin azalması eleştirel okuma yöntemini kullanmayı zorunlu hâle getirmektedir. Eleştirel okuma yöntemi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin okuduğu bir metnin üzerinde düşünmelerini, sorgulamalarını ve genel bir şekilde değerlendirme yapmaları amaçlanmaktadır. Eleştirel okuma yönteminin uygulanması aşaması ise öğrencinin metni okurken katılım sağlayıp sağlamadığı kısımları belirleyip bu kısımlar üzerine yoğunlaşarak düşünmesi ve düşünme aşaması sonrasında anlamlandırmayı gerçekleştirmesi şeklinde gerçekleşmektedir (MEB, 2006: 67).

1.5. Okuma Stratejileri

Okuma becerisi ve kabiliyeti bireyin okuduğu metni anlamlandırması üzerine kuruludur. Anlamlandırmanın gerçekleşmesi okuma eyleminin hedefine ulaştığına ve okuma bilincinin gelişerek karmaşıklığın giderilerek çözüme kavuşması sağlanmaktadır. Okuma sürecinde uygulanacak bilinçli stratejilere yönelik okumanın gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bireyin okuma süreci aşamasında metni anlamlandırmak amacıyla başvurduğu çözüm yolları olarak da öne sürülmektedir (Ülper, 2010: 80). Cohen'e göre bireylerin okuma stratejilerine başvurma amaçlarından en önemli unsurlardan biri sorunlara çözüm üretebilmek ve kendi iradesi ile karar almalarını sağlama girişimi olarak vurgulanmaktadır (Topuzkanamış, 2009: 20).

Öğretmenler, okuma-yazma öğretimi sürecinde farklı method ve teknikleri ele almalı, tecrübelerinden faydalanarak çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kişisel özellikleri ile uyumlu araştırmalar gerçekleştirmelidir (Kavan ve Akın, 2019: 132). Okuyucu bireylerin okuma stratejileri, anlamlandırma kavramını sağlayabilmesi için ele alınan metni detaylarıyla inceleyip okuma sürecine kendisini ayarlamasını sağlayan faktörler olarak ifade edilmektedir. Şahin (2011)'e göre meydana gelen metnin türünün özelliği ele alınarak bireylerin okuma kabiliyetlerini geliştirdikleri söz konusudur. Etkili

okuma konusunda şiir düz yazıdan, makale ise bir masaldan farklı okuma stratejileri kullanılarak okuma yapılmaktadır. Okuma stratejilerinin incelenmesi okuma süreci ile kıyaslandığında birey, okuma öncesi süresinde planlama yaparak, okuma sırasında planladıklarını uygulamakta, okumasını yönetmekte ve okuma sonrası aşamasında ise ele aldıklarını değerlendirmektedir (Güneş, 2007: 144).

Okuma stratejileri konusunda futbol benzetmesi yapan Ülper (2010: 81), okuma öncesi stratejileri müsabaka öncesi gerçekleştirilen idmanlar, ısınma ve soğuma hareketleri, stratejik taktikler olarak ele almaktadır. Okuma süreci neticesinde anlamlandırmanın etkili olabilmesi için okuyucu bireylerin okuma stratejileri konusunda bilgi düzeylerinin üst seviyede olması gerekmektedir (Ay, 2008: 9). Bireylerin strateji taktiklerinden faydalanabilmesi için stratejileri sıralamak yerine sınıflandırma eylemini gerçekleştirmesi uygun strateji konusunda seçiminde yardımcı olacaktır.

Okuma stratejileri, okuma süreci kapsamında üç aşama olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2014, Demirel, 2000, Ülper, 2010):

- Okuma Öncesi Stratejiler
- Okuma Sırası Stratejiler
- Okuma Sonrası Stratejiler

1.5.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejiler göz önüne alındığında, metin türü, başlık, ifadelerin vurgulanma yönü, metin içindeki görseller gibi unsurlar önem arz etmektedir ve okuduğunu anlamaya yönelik oluşturulan bu süreç önemli rol üstlenmektedir. Öğrencinin okuma ile ilgili bilgileri süzgeçten geçirmesi söz konusudur ve okuma amacının belirlenmesi ile süreç başlamaktadır. Metnin yapısı detaylı bir şekilde inceledikten sonra metin hakkında izlenimler gerçekleştirilir ve öngörü hipotezleri oluşturulmaktadır (Güneş, 2007: 144).

Okuma öncesi strateji aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Ülper, 2010: 82-83):

- Okuma hedefinin belirlenmesi ve okuma yönteminin geliştirilerek okuma hızının planlanması,
- Görsel unsurların analiz edilerek metin tahminlerinde öngörü sağlanması,
- Metin başlıklarının incelenmesi ve farklı tipte yazıların keşfedilmesi.

Etkili okuma sürecinin gerçekleştirilmesi esnasında okuma öncesi yapılacak unsurlar aşağıda belirtilmektedir (Akyol, 2011: 35):

- Okuma metnin görsel ve şablon yönünden detaylı olarak ele alınması,
- Metnin analizi edilerek tahminlerde bulunulması,
- Ön bilgilerin oluşturulması ve metin içerisinde değerlendirilmesi,
- Okunacak metnin kazanımlarını belirleme.

1.5.2. Okuma Sırası Stratejileri

Öğrencinin okuma sırası stratejileri, okuma öncesi meydana getirdiği ön bilgilerden yararlanarak okuma faaliyetini ele alırken kullandığı stratejiler olarak ifade edilmektedir. Ülper (2010: 86)'e göre okuma sırası stratejilerini bireyin incelemesi için öncelikle okuma öncesi sürecinde yer alan stratejileri uygulaması gerekmektedir. Bununla birlikte okuma aşamasında birey, yazıyı okumakta ve anlama konusunda amacına göre anlamasını sağlayacak farklı methodlar ile inceleyeceği stratejiler ele almaktadır. Kişiler okuma öncesi sürecinde belirlediği sanılarını doğrulamakta, sunulan bilgileri ele almaktadırlar. Bireyler bu bilgileri işlemekte ve onları ön bilgileriyle karşılaştırıp düzenlemektedirler. Bu bilgilerden hareketle öğrenciler başka hipotezlere yönelecek yeni sorular sormaktadırlar (Güneş, 2007: 144).

Okuma öncesi uygulamaların gerçekleştirme aşaması bireyleri metni okumaya hazırlamaktır , oysa okuma sırası uygulamalarında ise okuma esnasında gerçekleşen sorunlara çözüm üretmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2007: 144). Okuma sırası strateji unsurları aşağıda sıralanmaktadır (Ülper, 2010: 86-87):

- Metnin alt başlıklarının oluşturulması ve ana metnin görüşünün değerlendirilmesi,
- Okuma süreci esnasında önemli bilgilerin not alınması ve altının çizilmesi,
- Metin içinde değerli bilgileri keşfetmek için okumaların ileri-geri olarak gerçekleştirilmesi,
- Okunan metnin tartışılması sürecinin uygulanması.

Okuma sırası aşamasında uygulanabilecek stratejiler göz önüne alındığında, anlamlandırmanın gerçekleştirilmesi, kontrol edilmesi ve yardımcı stratejilerin oluşturulması göze çarpmaktadır. Okumanın akıcı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için okuma stratejisi izlenerek metnin hızlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Akyol, 2011: 35).

1.5.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma aşamasının son sürecinde incelenen konu okuma sonrası stratejilerdir. Bahsedilen bu stratejiler bireyler açısından değerlendirme ve okumanın oluşturulması sonrasında oluşan bilgiyi yapılandırmaya yönelik stratejiler olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin okuma sonrası sürecinde anladıklarını kontrol ettikleri söz konusudur. Bu süreçte neler yaptıkları, nasıl yaptıkları, karşılaşılan güçlükleri, dil ve genel içerik seviyesinde öğrendiklerini incelemektedirler. Yeni bilgilerini bu süreçte incelemekte, değerlendirmekte ve bunları tekrardan düzenlemektedirler. Okuma süreçleri ile bu bilgileri uyumlu hâle getirip, diğer öğrenme aşamalarında kullanmak üzere yeniden düzenledikleri ifade edilmektedir (Güneş, 2007: 244).

Okuma sonrası stratejilerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Ülper, 2010:92):

- Okuma süreci aşamasından önce beklentilerin değerlendirilmesi,
- Okuma süreci aşamasında özet ve sonuç bölümlerinin yazılması,
- Okunan metinlerin tartışılmasının sağlanması,
- Metin hakkında eleştirel değerlendirmelerin yapılması ve detaylı analizlerin sağlanması,
- Okunan metnin genel hatları ile ele alınarak genel soruların detaylı olarak cevaplandırma aşaması.

Okuma stratejilerinin temel gayesi, okunacak olan metnin en yüksek seviyede anlaşılmasının sağlanmasıdır. Bireylerin bilişsel yönlerinin geliştirilmesi amaçlanmakta ve bu amaca hizmet için belirli stratejiler uygulanmaktadır. Etkili stratejilerin uygulanması üstbilişsel kavramlarla ilgilidir ve bunun yanında üstbilişsel farkındalık ve üstbiliş kavramının önemi gözler önüne serilmektedir (Akyol, 2011: 35).

1.6. Üstbilişin Tanımlanma Süreci

Flavell psikoloji ile alakalı olarak metabilşi ilk defa dile getirdiğinde, ilgilendiği şey bilinç üzerine bir tartışma oluşturmak değil, insanların bilişlerini nasıl izlediğiyle uğraşmaktadır. Böylelikle insanlar bilinçli olarak ve tasarlayarak hedeflerine varıp varmadıklarını kontrol edebileceklerdir (Efklides, 2009). Bundan dolayı Flavell (1976) üstbilişi, üst hafıza olarak adlandırmış, bilişin ana seviyesinden sonra gelen bir biliş seviyesi olarak tanıtmış ve buna dikkat çekmek için amaçlı seviye demiştir. Bilincin nasıl takip edildiği hakkında görünürde kolay olan bu soruyu yanıtlamak için ise bilincin doğası ve görevi ve yönetici kontrol süreci (planlama veya strateji kullanımı) gibi bilişin kontrolü ile alakalı terimlerin anlaşılması gerekir (Brown, 1987). Bahsi geçen bilinçlilik ve yürütü kontrol işlemleri, bilişin ön yardımcıları olan ve otomatik olarak gerçekleştirilen fiillerdir. Fakat çalışma düzenekleri ayrıdır. Çünkü bilinçlilik, farkındalıkla alakalıdır ve bilişin kontrolünü gerektirmez (Efklides, 2009). Bilişsel işlemlerin şuurlu bir şekilde kontrol edilmesi, dikkat, çalışan hafızanın yönetilmesinde katkısı olan parçalar gibi yönetici kontrol işlemlerini gerektirir (Shimamura, 2000). Bilinçli farkındalık prosesi bireye bilginin işlenmesinde, düzenlenmesinde analitik düşünebilme imkânı sağlar. Bunun yardımıyla bilişsel şemalar, işlemler ve stratejilerin yeniden sıralanışı için komut verebilir. Yönetici kontrol ile beraber bilinçle ilgili üst düzey işleme için ön şartları sağlamak, bireyin bilişi yeniden düzenlenmesi anlamına gelir. Düzenleme ise elde edilebilir açıklayıcı ve işlemsel bilgi, amaçla ilgili standartlar, yeteneğin gerektirdikleri ve imkânlar (süre, yardım, çaba vb.) olarak sıralanabilecek değişkenlere bağlıdır (Efklides, 2009).

Çalışmalarını geliştirerek yeniden yapılandıran Flavell (1976), sonrasında kavramı metabilş olarak kullanmış ve bireyin bilişsel işlemlerini, bu işlemler ile ilgili bilgilerini içeren bir terim olarak tarif etmiştir. Daha sonra üstbiliş bilişsel farkındalığı sağlayan bir

biliş temsilcisi olarak nitelenerek izleme ve kontrol olmak üzere iki temel fonksiyondan bahsedilmiştir (Panaoura ve Philippou, 2005; Desoete ve Roeyers, 2002). Bunlardan biri olan izleme, bilişin tekrar düzenlenmesi amacıyla girdi sağlar. Fakat önceden de dile getirildiği gibi bilişin kontrolü bilişin düzenlenmesinden ayrıdır. Bilişsel işlemlerle alakalı bilgiler ise bireyin ne zaman ve nasıl öğrendiğinin farkında olmasını, sahip olduğu bilgiyi nasıl kullanacağını, hedefe uygun stratejiyi strateji seçmeyi bilmesini ve görev veya yeteneğin öncesi, sergilenme zamanı ve akabinde kendini değerlendirebilmesi gerektirir (Baker ve Brown, 1984).

Brown (1980)'ın tanımlamasına göre ise üstbiliş; kendi bilişsel sistemimiz, süreçlerimiz, düşünme öğrenme faaliyetlerimiz ve öğrendiklerimiz ve bilmediklerimiz ile ilgili kontrolümüzdür. Bu arada kişi, tahmin etme, planlama, takip etme ve değerlendirme gibi yetenekler kullanarak bilişin farkında olur ve içinde bulunulan durumla uyumlu olarak kullanır.

Gama (2000) üstbişi, bilgiyi idrak etme, anımsama, düşünme şeklimiz ve bunlara bağlı olarak nasıl hareket ettiğimiz ile ilişkilendirir. Başka bir deyişle bireyin sahip olduğu bilgileri açıklama becerisidir. Hall, Smith ve Chia (2002) bireyin öğrenmede kullandığı stratejiler hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi en hızlı ve etkili şekilde kullanabilmesi olarak belirtir. Senemoğlu (1997) kişinin bilişsel yöntemi ve bu yöntemin çalışması hakkındaki bilgisi olarak açıklamaktadır. Psikolojide metabiliş terimine bağlı tanımlamalar, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki boyutlu bir kavram olarak karşılık bulmaktadır (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw, 1998; Schraw ve Dennison, 1994).

Çok geniş kapsamlı bir şekilde yapılmış olan bu tanımlamaların yanında, metabiliş yerine üstbilişsel yetenek, farkındalık, inanç, bilgi, tecrübe, üst düzey düşünme, öz düzenleme, üst bellek gibi ayrı kavramlar da kullanılmıştır (Veenman, Hout- Wolters ve Afflerbach, 2006). Araştırmacılara göre bu durumun nedeni üstbilişin belli olmayan ve açıklanması zor bir terim olmasıdır (Gama, 2004; Kayashima ve İnaba, 2003). Başka bir deyişle kavramların bir kısmının terimin bir özelliğini veya bir yönünü açıklamada (öz düzenleme, öz yönetim, üst hafıza vb.) kullanıldığı görülmektedir. Metabilişin üst düzey düşünme (Larkin, 2000; Nancarrow, 2004) veya derin düşünme (Seitz, 1999) gibi kavramlarla aynı kabul edildiğini yapılan araştırmalarda karşılaşmak

mümkündür. Bununla birlikte bilişin bilgisi veya düzenlenmesi (Howard, McGee, Shia ve Hong, 2000; Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw, 1998), bilgi ve bilginin kontrolü (Brown, 1987; Tanner ve Jones, 1999), bilişsel stratejilerin planlama, yürütme ve izlenmesi sürecine ilişkin farkındalık, farkındalığın kontrolü kontrolü (Biryukov, 2004; D'Avanzo, 2003; Brown, 1987; Panaoura ve Philippou, 2005; Tanner ve Jones, 2001), düşünme hakkında düşünme yada kritik düşünme düşünme (Biryukov, 2004; Hacker, 1998; Kanaoka, 1999, Livingston, 1997) gibi adlandırmalar da yer alır.

Flavell (1976)'in "kişinin öz bilişsel süreçleri ve onlarla alakalı her şey" açıklamasından sonra geçmişte olduğu gibi günümüzde de metabilişin yalnızca bilinçli farkındalıkla alakalandırılması ve sadece bilişin düzenlenmesini içerip içermediğini, geliştirilmesine ve diğer faktörlerle olan bağlarının belirlenebilmesine yönelik araştırmalar sürmektedir.

1.7. Üstbilişin Bileşenleri

Alan yazında üstbilişin bileşenleri konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar üstbilişin iki bileşenden oluştuğunu düşünmektedir. Bu iki bileşenli bakış açısı da kendi içinde farklılaşmaktadır. Flavell (1979) bileşenleri üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim olarak belirtirken diğer araştırmacılar üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak isimlendirir (Desoete ve Royers, 2002; Panaoura, Philippou, Christou, 2003; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw ve Graham, 1997). Üç bileşenli bakış açısı ise üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesine ek olarak üstbilişsel inançtan söz etmektedir (Heirdsfield ve Cooper, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001; Simons, 1996).

Flavell (1979)'in üstbiliş modeli iki bileşenlidir. Bu modele göre üstbilişin bileşenleri üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimlerdir (Şekil 1.).



Şekil 1. Flavell'in Üstbilgi Modeli

Üstbilişsel bilgi kişinin sahip olduğu bilişsel süreçler ve bu süreçlerle ilgili bilgisidir. Üstbilişsel deneyimler herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden bilinçli bilişsel veya duyuşsal deneyimlerdir. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler biçim ve niteliklerinde değil, sadece içerikte ve işlevlerde farklılık göstermektedir (Flavell, 1979; Yeap, 1998; Gama, 2004). Diğer modellerden farklı olarak Flavell'in modelinde sözü edilen üstbilişsel deneyimler, bireyin sahip olduğu üstbilişsel stratejileri veya üstbilişsel düzenleme becerilerini kullanabilmesi olarak da ifade edilmiştir (Brown, 1987; Livingston, 1997). Sözü edilen bu deneyimler sayesinde birey yeni öğrenmeler sırasında daha önce yaşadığı başarı ya da başarısızlık ile ilgili geçirdiği yaşantıyı göz önüne alır. Üstbilişsel deneyimleri aracılığıyla bilinçli ve kararlı bazı seçimler yapar. Yaptığı seçimler doğrultusunda planlama, izleme ve süreci değerlendirme becerilerini işe koşmakla beraber yaptığı işlemler ardışık bir sıra izlemez. Sürecin birbiri içine geçmiş ve döngüsel bir yapısı olduğu söylenebilir (Yurdakul, 2004). Diğer araştırmacılara göre ise üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel düzenleme içerisinde yer alan bir alt boyut olarak kabul edilmektedir (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; O'Neil ve Abedi, 1996).

Flavell'dan sonraki dönemlerde araştırmacılar üstbilginin ikinci bileşenini bilişin düzenlenmesi, üstbilişsel düzenleme, üstbilişsel kontrol, yürütücü süreçler gibi farklı isimler vererek adlandırmışlardır (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw ve Moshman, 1995; Hollingworth ve McLoughlin, 2001; Schraw, 1998; Desoete ve Roeyers, 2002). Bu isimlendirmeler arasında alan yazında en sık kullanılan Schraw ve Moshman'ın iki bileşenli üstbilgi modeli Şekil 2.'de verilmiştir.



Şekil 2. Schraw ve Moshman'ın Üstbilgi Modeli

Üç bileşenli modeli savunan araştırmacılar ise (Heirdsfield ve Cooper, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001; Simons, 1996) bilişin bilgisi ve düzenlenmesine ek olarak inançlar ve sezgilerden söz etmektedir (Şekil 3.).



Şekil 3. Üç Bileşenli Üstbilgi Modeli

Modelde sözü edilen üstbilgişsel inanç, bireylerin kendileri ve diğer bireylerin bilişi hakkında sahip oldukları daha geniş fikir ve teorilerden oluşur (Papageorgiou, 2001). Bireylerin karşılaştıkları bir sorunu çözerken gösterdikleri olumsuz inançlarının kaynağı her zaman bilgi eksikliği olmayabilir. Sahip olunan bilginin yönetilememesi, tutumun olumsuz olması, görev ya da beceriye dönük hislerin olumsuz olması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yetersiz davranışlar, inancın zayıf olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle bireyin görev ya da beceriyi yapabileceğine ilişkin pozitif inancı problemin çözümünde olumlu etki yaratarak üstbilginin daha üst seviyede kullanılmasını sağlar (Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001).

1.7.1. Üstbilişsel Bilgi (Bilişin Bilgisi)

Metabilişsel bilgi, bireyin öz bilişi ile alakalı bilgisini içerir (Schraw, 1998; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Lockl ve Schneider, 2007). Flavell (1979), üstbilişsel bilgi ile bilişsel bilginin farklı olmadığını dile getirmektedir. Cooper (2004) ve Livingston (1997)'a göre ise üstbilişsel bilgi ile bilişsel bilgi birbirinden farklıdır. Bu farklılığın sebebi bilginin kullanımı ile alakalıdır. Kişi bilgiyi hedefe ulaştığından emin olmak için bir çeşit yöntem olarak kullanıyorsa bu bilgi üstbilişseldir.

Üstbilişin alt komponentleri olarak nitelendirilen üstbilişsel bilgi (bilişin bilgisi); kişi, yetenek ve yöntem olmak üzere üç değişkene bağlıdır (Flavell, 1979). Birey değişkeni, kendine ve diğer insanlara ait bilgi, görev değişkeni, yeteneğin gerektirdikleri ve çetinlik seviyesi ile ilişkili bilgi, strateji değişkeni ise hedefe varmak için seçilen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ve sürece yönelik bilgidir (Flavell, 1979; Livingston, 1997). Üç tür üstbilişsel bilgidен söz etmek mümkündür (Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995):

- Açıklayıcı (Bildirimsel) Bilgi (Declarative Knowledge): Farklı araştırmacılar açıklayıcıyla ilgili başka şekillerde ifade etmiştir. Schraw (1998)'a göre kişinin kendine, yetenek ve becerilerine ve performans göstermesinde etkili olan etmenlere ilişkin bilgisidir. Adkins (1997)'e göre becerinin yapısı ve hedefleri ile alakalıdır. Desoete (2001)'ye göre bilinen şeylerin ve kişinin düşüncelerini etkileyen faktörlerin bilgisi, Foshay ve Kirkley'e göre ise tanımlar, prensipler ve terimler bilgisidir. Yaygın şekilde kabul gören tanım, bireyin kişisel bilgisi olduğudur ve performansını etkileyen şeylerle ilişkilidir (Baker, 1989). Bu niteliğinden dolayı açıklayıcı bilgi, kişi değişkenine bağlıdır (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995).
- İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge): Bireyin iş ya da görevi yapmayla ilgili bilgisidir. Bu bilginin çoğunluğu yaşantıların yenilenmesi ve stratejilerle alakalıdır. Bu nedenle beceri değişkenine bağlıdır. İşlemsel bilgisi yüksek kişiler, görevi otomatik olarak sergiler, yeteneğinin nasıl yapıldığını ve izlemesi gereken adımları bilir (Pierce, 2003). İşlemsel bilgi, açıklayıcı bilginin etkili bir biçimde kullanımını gerektirir (Desoete, 2001). Bundan dolayı işlemsel bilgiyi etkili kullanan kişilerin strateji repertuarları genişler ve problem çözmede

niteliksel olarak ayrı yöntemler kullanırlar (Pressley, Borkowski ve Schnuder, 1987; Glaserve Chui, 1987).

- Durumsal Bilgi (Conditional Knowledge): Açıklayıcı bilgi ve işlemsel bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgidir (Garner, 1990). Başka bir söyleyişle birein bilgisinin farkında olması ve hangi yöntemi ne zaman ve ne şekilde kullanacağını bilmesidir (Lin, 2010). Bundan dolayı da strateji değişkenleri ile alakalıdır.

1.7.2. Bilişin Düzenlenmesi

İki bileşenli formda bilişin bilgisinden sonraki alt bileşen bilişin düzenlenmesidir. Bilişin düzenlenmesi, insanların öğrenmelerini kontrol etmesine yardım eden bir sıra etkinliği belirtir (Brown, 1987; Schraw, 1998). Araştırmacılara göre bilişin düzenlenmesi; dikkat yeteneklerinin iyi kullanımı veya yönetimi, mevcut yöntemlerin etkili kullanımı ve üst düzey anlama ve anlamlandırmanın sağlanması ile bireyin performansını artırabilir (Brown, 1987; Cross ve Paris, 1988; Brown ve Palincsar, 1989). Bilişin düzenlenmesi ile ilgili olarak alan yazında üç ayrı düzenleyici yetenekten bahsedilmektedir. Planlama, izleme ve değerlendirme olarak sıralanan bu beceriler aracılığı ile birey bilişini yeniden düzenler (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama, amaçların ve uygun yöntemlerin seçilmesi veya belirlenmesi, ait olunan bilginin kullanılması ve eylem planının yürütülmesidir (Schraw, 1998). Okuma öncesi hazırlıklar, zaman planlaması, seçici dikkatin aktive edilmesi planlamaya örnek verilebilir. İzleme, bireyin yetenek performansına ve anlamasına yönelik farkındalığıdır. Başka bir deyişle kişi kullandığı metabilşsel bilgiyle yaptığı şeyin farkındadır (Schraw ve Moshman, 1995). Yapılan araştırmalar hem yetişkinlerde hem de çocuklarda izlemenin yavaş gelişen bir yetenek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pressley ve Ghatala, 1990).

Değerlendirme ise bireyin öğrenmesinin etkililiği, kendi öğrenme süreçleri ve neticeleri ile ilişkilidir (Brown, 1987). Bu sırada hedefler yeniden gözden geçirilir, öğrenme süreçlerindeki hareketler ve etkinlikler hakkında düşünülür (Schraw ve Dennison 1994; Wilburne, 1997). Birey karşılaştığı durumu çözmek için geçtiği süreci kontrol ederken metabilşsel bilgisini de kullanır (Livingston, 1997). Bilişsel

işlemlerinin özelliklerini, sürecini ve yapısını inceleyerek sahip olduğu düşüncelerin ve zihinsel faaliyetlerin neticelerini değerlendirir (Lin, 2010)

Bilişin düzenlenmesi sonradan öğrenilen bir yetenektir. Fakat bundan düzenlenin her durumda, her konuda kullanılacak bir davranış olduğu neticesi çıkarılmamalıdır (Lee, Lim ve Grabowski, 2010). Burada önemli olan kişinin sahip olduğu bilginin farkında olması, bilgiyi hangi niyetle ve ne şekilde kullanacağını bilmesidir (Cooper, 2004; Schleifer ve Dull, 2009).

Metabilişin ana öğeleri olan bilişin ve bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesiyle ilgili iki temel noktadan bahsetmek gerekir. Birincisi her birinin diğeriyle ilişkili olmasıdır. Örneğin açıklayıcı bilgisi yeterli olmayan öğrenciler, problem çözmeye başarılı olamamaktadır (Swanson, 1990). İkincisi, her iki öğenin de çok çeşitli konu ve etki alanlarını (matematikteki üstbilişin okumadaki ile aynı olması gibi) içermesidir (Gourgey, 1998). Kısaca bilişin düzenlenmesi, yeteneğin nasıl yapılacağını anlamayı gerektirir (İme, 2002); metabilişsel bilgi ise kişi, yetenek ve yöntem değişkenlerinin birbiriyle etkileşimi hakkında bireyin sahip olduğu bilgi üzerinde durur (Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006).

Metabilişin, bilişin düzenlenmesiyle beraber duyguların da düzenlenmesini içerdiğini, ayrıca kişisel süreçlerle birlikte sosyal kökleri de olduğu kanıtlamıştır. Günümüzde ise üstbiliş, bilişin ve davranışların birlikte ve ayrı düzenlenmesinde rol oynayan önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Efklides, 2009).

1.8. Biliş ve Üstbiliş Kavramları

Metabilişi açıklamaya çalışırken araştırmacılar bilişsel süreçleri, bilişin düzenlenmesi, bilişsel süreçle alakalı içsel kontrol gibi deyişlerle biliş terimine de dikkat çekerek bu kavram üzerinden tanımlamalar yapmaktadır. Bu noktada biliş ile üstbiliş bilişsel arasındaki farkın anlaşılması önemlidir. Birbirleriyle çok yakından alakalı olmakla birlikte, araştırmaların çoğu bilişin ve üstbilişin ayrı niteliklerde olduğu hususunda aynı fikirdedir (Artzt ve Thomas Armour, 1992; Schurter, 2001). Flavell (1979)'a göre biliş ve üstbiliş içerikleri ve fonksiyonları bakımından aynı değillerdir. Fakat şekilsel olarak ve kalite bakımından benzer özelliktedirler. Bundan dolayı üstbiliş içerik ve fonksiyon olmak üzere iki alana ayırmıştır.

İçeriksel açıdan bakıldığında biliş, gerçek dünya bilgileri yani nesnelere, kişiler ve fizik kuramları gibi zihinsel imgeler ile ilgilidir. Metabilişin özünde ise bilgi, problem çözme ve aynı zamanda neticeye varma ile ilgilenirken; üstbiliş sözü edilen problem çözme sürecinde kişinin çözüme hizmet eden bilişsel basamaklarını düzenlemesiyle ilgilenir (Vos, 2001). Yani bilişsel yetenekler görev veya becerinin sergilenmesi için gerekli iken; metabiliş, yeteneğin nasıl sergileneceğini belirlemek için gereklidir ve planlama, izleme, süreci düzenleme gibi etkinlikler barındırır (Garner, 1987; Livingston, 1997).

Metabilişin terimsel boyutuyla alakalı verilen bilgilerden de hareketle, metabilişin öğrenmeyle ilgili alanların geneline ait olduğu düşünülebilir. Bu düşünce iki soru akla getirir. Birincisi öğrenmeyle ilişkili alanların genelinde olan üstbiliş bilginin, tek bir alana ait olan bilgiyle nasıl ilgili olabileceğidir. Araştırmacılar bu noktada bilişsel ve Üstbilişsel yeteneklerin ayrımını net bir şekilde yapmakta zorluk yaşamaktadırlar. Birçok araştırmacı her iki bilgi çeşidinin de sert sınırlar içinde kapsüllandığını/yalıtıldığını düşünürler (Sieger ve Jenkins, 1989). Schraw (1998)'a göre ise bilişsel yetenekler ilgili alan veya konu alanı içinde kalmaya meyillidir. Metabilişsel yetenekler ise birden fazla saha içinde yer alır (Schraw, 1998; Karmiloff-Smith, 1992).

İkinci merak konusu, üstbilişin bilişsel becerilerde ne çeşit bir alakası olduğu veya ilişkisi olup olmadığı üzerinedir. Üstbiliş ile zekâ seviyesi arasındaki bağı belirlemek için çeşitli gruplar üzerinde yapılan araştırmalarda iki terim arasında sıkı bir bağ bulunmamıştır. Bilişsel bilgi ile IQ arasında ise mütevazi bir bağ olduğu saptanmıştır. Fakat stratejik düşünme ve anlamayı izleme bunların hiçbirisiyle ilgili değildir (Alexander, Carr ve Schwaren, 1995). Bu bulguya göre IQ, bilgiye sahip olmanın başlangıç seviyesinde büyük öneme sahipken, öğrenmenin sonraki aşamaları boyunca gösterilen performansla alakası yoktur (Ackerman, 1987; Akt: Schraw, 1998). İyi düzenlenmiş öğretimler veya etkili öğretim yöntemleri, IQ sebebiyle ortaya çıkan farklılıklar eşitleyebilir (Ericson, Krampe ve Tesih, 1993).

Metabiliş ve biliş birbirinden farklı veya bağımsız olmamakla beraber ana farklılıklardan bahsetmek olasıdır.

Metabiliş, bireyin bilişsel sistemini yöneten ve bu arada bilişi de kullanan üst düzey bir bilinçlilik ve farkındalık durumudur. Bilişsel bilgi farkında olmadan edinebilirken, Üstbilişsel bilgi ediniminde bilinçlilik söz konusudur (Efklides, 2009).

- Bilişsel bilgidен farklı olarak üstbilişsel bilgi, bilginin nasıl kullanıldığıyla ilişkilidir (Flavell, 1979; Garner, 1987).
- Üstbilişsel stratejiler öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlama; öğrenme becerilerini planlama, izleme ve değerlendirmeyi içerir. Bilişsel stratejiler ise doğrudan öğrenme, kodlama gibi akılda tutmayı sağlamak için kullanılan becerilerden oluşur (Kang, 2012; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).
- Üstbiliş kişinin kendi öğrenmesine ilişkin bilgisiyle yani neyi, neden ve nasıl yaptığıyla ilgili düşünsel süreçlerle ilgilenirken; biliş okuma, yazma, anlama temel gibi becerilerden oluşan ve öğrenmeyi sağlayan araçtır (Brown ve Baker, 1984; Veenman, Hout Wolters ve Afflerbach, 2006).
- Bir becerinin sergilenmesi sırasında üstbiliş bir dizi açıklamadan oluşan bilgidir. Biliş ise açıklama için gereken bilgiyi sağlayan araçtır ve bu nedenle üstbilişe bağlıdır (Veenman vd. 2006).
- Biliş problem çözmeyle, üstbiliş problem çözmede kullanılan süreçlerle ilgilenir (Özcan, 2007).
- Biliş kişinin bildikleriyle, üstbiliş bilinenlerin farkında olmakla ilgilidir (Temur ve Bahar, 2011).

Kısaca, metabilişsel bilgi ve düzenleme niteliksel olarak bilişsel bilgi ve yeteneklerden ayırılır (Karmiloff –Smith, 1992). Üstbiliş, alana ait bilgilerden daha dayanaklı ve genel bir terimdir. Belirli bir alana özgü bilgi seviyesinin yüksek olması metabilişin kazanımını ve kullanılmasını kolaylaştırırken, üstbilişsel bilgi ve yeteneklerin kullanımını garanti etmez. Bununla birlikte metabilişsel farkındalığı yüksek kişiler, bunu alana ait bilgileri edinmek için kullanılabilir (Schraw, 1998).

1.9. Üstbilişsel Farkındalık

Metabilişin terimsel temeli ve öğeleri açıklanmaya çalışılırken, kişinin bahsi edilen süreçte ilgili farkındalık yeteneğine dikkat çekilmelidir. Üstbilişsel farkındalık, belli bir durumda Üstbilişsel bilginin alt öğeleriyle alakalı (kişi, süreç, yöntem ve yetenek) farkındalık geliştirmek için düşünme yeteneklerinin kullanımı (Ridley, Schutz, Glanz ve Weinstein, 1992); bireyin öz düşüncelerinin farkında olması (Paris, Lipson ve Wixon, 1983) gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Brown (1987)'a göre metabilişsel farkındalık, herhangi bir problemin çözebilmesi için ön koşuldur. Kişinin bilişsel prosesine dair iç kontrol sağlanması ve bu kontrolün farkında olması, öğrenmeleri ve düşünme sistemi üzerine düşünmesini, süreci çözümlemesini ve izlemesini beraberinde getirir (McCormick ve ark., 1989). Bu farkındalık, kişinin başarımını olumlu yönde etkiler ve bireyin stratejik öğrenci olmasına yardımcı olur (Garner ve Alexander, 1989).

Metabilişsel farkındalık soyut bir terim olduğu için araştırmacılar çalışma sahalarına uygun olarak kavramı yorumlamışlardır. Aynı zamanda esnek bir yetenektir (Papaleontiou, 2003). Uygulama alanında ise metabilişsel farkındalığın sınıf ortamına nasıl uyumlu hâle getireleceği merak edilen konulardan biridir. Üstbilişin ve Üstbilişsel farkındalığın geliştirilebilmesi için yapılan araştırmalarda iki yaklaşım özümsemiği görülmektedir. Bunlardan iri öğrencilere yöntemlerin doğrudan öğretimi, ikincisi ise destekleyici sosyal ortamlar oluşturmalarıdır (Hartman, 2001; Lin, 2001). Üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamında geliştirilmesi için ise üstbilişin önemine ilişkin genel farkındalığını artırmak, bilişsel bilgiyi geliştirmek, bilişin düzenlenmesiyle alakalı yetenekleri artırmak ve çevreyi Üstbilişsel farkındalığı artıracak şekilde düzenlemek üzere dört yol önerilmektedir (Hartman ve Sternberg, 1993; Schraw, 1998; Hartman, 2001). Aşağıda bu dört yol sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

1.9.1. Üstbilişin Önemine İlişkin Genel Farkındalığı Artırmak

Sınıf ortamında metabilişin ve farkındalığın artırılması için tavsiye edilen ilk yol üstbilişin önemine dair genel farkındalığın artırılmaya çalışılmasıdır (Hartman ve Sternberg, 1993; Schraw, 1998). Bu çalışmalar boyunca öğrenciler, kendini düzenleyen kişiler olabilmeleri için biliş ve üstbiliş arasındaki farkı bilmeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmenler ikisi içinde model olmalıdır ve gerekiyorsa yaşlıları da model olarak

kullanmalıdır. Öğretmen model olmadaki başarısı, öğrencilerde ilgili yeteneklerin geliştirilmesinde etkili olacaktır (Schunk, 1989).

Öğrenme-öğretme ortamlarında metabilşsel duyarlılığı artırmak için kullanılabilir çeşitli öğretimsel prensipler vardır. Birincisi Üstbilşsel bilgi ve düzenlemenin önemi hakkında tartışmalar yapılmalıdır (Schon, 1987). İkinci olarak öğretmenler öğrencilere kendi metabilşleri hakkında model olmalıdır. Üçüncüsü müfredattaki yoğunluğa rağmen grup çalışmaları ve yansıtıcı düşünme çalışmaları için zaman ayırılmalıdır (Rogoff, 1990). Çünkü genişletilmiş denemeler ve yansıtma, kendini düzenleme ve Üstbilşsel bilginin yapılandırılmasında önemli rol oynar. Öğrencilere düzenli olarak şanslar tanınmalı ve başarı veya başarısızlık hakkındaki düşüncelerini dile getirmeleri çok önemlidir (Kuhn, Schauble ve Garcia-Mila, 1992). Araştırmalar, zihinde yapılandırılan düşüncelerin aktarılmasında kişisel ve grup etkinliklerinin etkili olduğunu ve özgür düşünmeyi ve entelektüel düşünceleri savunduğunu göstermiştir (Montgomery, 1992; Astington, 1993).

1.9.2. Bilş Bilgisini Geliştirmek

Sınıf uygulamaları için tavsiye edilen bir diğer yol bilşin bilgisinin geliştirilmesidir. Daha önce belirtildiği gibi bilşin bilgisi, açıklayıcı, işlemsel ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt bilgiden meydana gelir. Bu bilgileri geliştirmek için tavsiye edilebilecek yöntemlerden birisi “Strateji Değerlendirme Matrisi”dir (Çizelge 1.1.). Bu matriste farklı yöntemlerin nasıl kullanılabilirliği, hangi şartlarda hangisinin daha yararlı olabileceği ve temelde kişinin bunları neden kullanmak isteyebileceğine dair özetlemeler yer almaktadır. Her bir sütünde açıkça hangi bilgi çeşidinin desteklendiği fark edilebilmektedir (Schraw, 1998). Bir öğretmen bu matrisi sınıfta türlü şekillerde kullanabilir. Burada ana fikir, öğrencilerden ister kişisel ister grup hâlinde olsunlar, matrisin her satırını ders yılı boyunca bitirmeleridir.

Çizelge 1.1. Strateji Değerlendirme Matrisi

Strateji	Nasıl kullanılır?	Ne zaman kullanılır?	Neden Kullanılır?
Göz Gezdirme	Başlığı tarama, sözcüklerin altını çizme, tahmin, özetleme	Açıklayıcı bir metin okumadan önce	Kavramsal genel bakış sağlar ve kişinin dikkatini toplamasına yardımcı olur.
Yavaşlama	Dur, oku ve bilgi hakkında düşün	Bilgi gerçekten önemli görüldüğünde	Dikkatin artırılıp yoğunlaştırılması içindir.
Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmedi	Bekle ve hâlihazırda bildiklerini düşün. Ne bilmediğini kendine sor	Çalışma öncesinde ve aşına olunmayan becerilerde	Yeni bilgi edinimini ve öğrenilmesini kolaylaştırır.
Zihinsel Entegrasyon	Ana fikirle ilişkili yeni temalar oluşturma ve kullanma, sonuca varma	Karmaşık beceriler öğrenilirken veya derinlemesine anlama gerektiğinde	Hafızanın yükünü azaltır, öğrenmenin ileri seviyesini destekler.
Diyagram	Ana fikirler arasında ilişki kurma, destekleyici fikirleri ana fikir altında listeleme, destekleyiciler arasında bağ kurma	İlişkili olmayan pek çok bilgi bulunduğu	Ana kriterlerin belirlenmesine yardım eder, organizasyon ve kategori belirlemeyi sağlar, bilişsel yükü azaltır.

1.9.3. Bilişin Düzenlenmesi ile İlgili Becerileri Artırmak

Metabilişin ve farkındalığın artırılması için kullanılabilen üçüncü yol, bilişin düzenlenmesiyle alakalı yeteneklerin artırılmasıdır. Strateji değerlendirme matrisi bilişin bilgisini geliştirmede etkili olabilir ama bilişin düzenlenmesiyle alakalı becerileri artırmaz. Bu konuda düzenleyici kontrol listelerinin kullanımı tavsiye edilebilir. Düzenleyici kontrol listelerinin amacı bilişin düzenlenmesini kolaylaştırmak için ilişki tecrübeler sağlanmasıdır. Bilişin düzenlenmesi, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel öğeden oluşur (Çizelge 1.2.). Kontrol listesini kullanan bir bireyden aşağıdaki soruları yanıtlaması beklenir (King, 1991).

Çizelge 1.2. Düzenleyici Kontrol Listesi

Planlama

1. Becerinin doğası ne?
2. Hedeflerim/Amaçlarım neler?
3. Ne türde bilgi ve stratejilere gereksinimim var?
4. Ne kadar araştırma yapmaya ve ne kadar zamana ihtiyacım var?

İzleme

1. Yaptığım şeyi açık bir şekilde anlayabiliyor muyum?
2. Yaptığım şey mantıklı geliyor mu?
3. Hedeflerime/amaçlanma ulaşabiliyor muyum
4. Değişiklik yapma gereksinimim var mı?

Değerlendirme

1. Amaçlarıma ulaştım mı?
2. İşe yarayanlar neler?
3. İşe yaramayanlar neler?
4. Gelecek sefer farklı yollar kullanır mıyım/beceriye farklı şekilde yapar mıyım?

1.9.4. Çevreyi Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Şekilde Düzenlemek

Sınıf ortamında metabilis ve üstbilis farkındalığın artırılmasında yararlanmak üzere tavsiye edilen son yol ise çevresel şartların Üstbilişsel bilinçliliği artıracak şekilde düzenlenmesidir. Üstbilişsel beceriler, çevreden ayrı olarak ve kendiliğinden oluşmaz. Çoğunlukla bütün öğrenciler yetenek için gerekli bilgi ve stratejilere sahiptirler fakat göstermezler. Bu durumun sebeplerinden biri, öğrencilerin karmaşık yeteneklere başlamayı veya devam etmeye isteksiz olmalarıdır. Başka bir neden strateji kullanımı ve öz düzenlemeyle başarı arasında bağlantı kuramamalarıdır. Çünkü sürekli kişiler yeteneklerinin sergilenebilmesi için entelektüel beceriler, özel yetenekler veya ekstra gayret gerektirdiğine inanırlar (Schaw,1998). Bu durumda çevrenin metabilis bilincliliği destekler nitelikte düzenlenmesine gerek duyulur.

Destekleyici sosyal ortamlar ortaya çıkarmak için metabilis ve farkındalığı geliştirmeye çalışan çalışmalarda, Üstbilişsel bir öğrenme kültürü oluşturulmaya çalışılır (Brown ve Campione, 1996; Herrenkohl, Palincsar, DeWater ve Kawasaki, 1999). Çevrenin düzenlenmesini tercih eden çalışmaların hedefleri;

- a) Bireyin bilmediklerini anlamasını ve kendisini rahat hissetmesini sağlayacak üstbilişsel kültürün nasıl sağlanabileceğini,
- b) Üstbilişsel etkinliklerin tasarlanmasında sistemli bir yaklaşımın nasıl geliştirilebileceğini,
- c) Tüm bireylerin öğrenmede akılcı ve yardımcı bir rol üstlenebilmesinin nasıl sağlanabileceğini,
- d) Öğrencilerin farklı müfredat ve alanlarda da kullanabilecekleri derin öğrenme ilkeleri geliştirmelerine yardım edebilmek için neler yapılabileceğini,
- e) Bir toplumdaki üstbilişsel söylemlerin ve çeşitliliğin nasıl sağlanabileceğini belirlemek şeklinde özetlenebilir (Lin, 2001).

Strateji eğitiminin aksine, metabiliş için destekleyici sosyal ortam oluşturmak, genellikle öğretmenlerin, tasarımcıların ve araştırmacıların, metabilişse faaliyetleri ve yansımaları özendirmek için sınıf kültürünü ve sosyal etkileşimleri değiştirmek üzere birlikte çalışmayı gerektirir. Bu yöntemle yapılan öğretimlerde, öğrenciler çalışmalarını başkalarının çalışmalarıyla kıyasladıklarında veya sınıfta diğer bakış açılarına maruz kaldıklarında kendiliğinden yansıtma yaparlar (Scardamalia ve Bereiter, 1991). Destekleyici sosyal ortamların oluşturulmasına dayanan tasarımlar, strateji öğretimi yaklaşımını kullanan tasarımlardan daha az dinamik görülebilir. Ancak destekleyici ortamlarda metabilişsel yansıtma ve strateji eğitimi, sadece anlık görevle alakalı etkinliklerden oluşmaz. Uygulamalar yansıtma alışkanlıklarını güçlendiren günlük etkinliklerin bir parçasıdır ve sosyal ortamlarda, Üstbilişsel yansıtma, strateji eğitiminde olduğu gibi sabit aralıklarla gerçekleşmez (Lin, 2001; Scardamalia ve Bereiter, 1991).

Üstbilişin geliştirilmesine dönük çevresel düzenlemeler, belirli bir konu alanına ait sosyal ortamların oluşturulması ve öğrenmenin kendi hakkındaki bilgisinin geliştirilmesini destekleyen ortamların oluşturulması olmak üzere iki sınıfa ayrılabilir (Lin, 2001). Konu alanına özgü bir öğrenme için sosyal bir ortam oluşturulurken, faaliyetler ve yapılacak olan müdahaleler sınırlı bir konu veya disiplinden kaynaklanan zorluklar dikkate alınarak planlanır. Bu türden tasarımların özelliği, öğrenme döngüsü içinde yerleşik ve hedef odaklı bir etkinlikler sistemi meydana getirmektedir. Faaliyetler bir ekosistem gibi birbirine bağlıdır ve öğrenme anlayışını derinleştirmek için tamamlayıcı destek sağlayarak birbirlerinden güç alırlar (Lin, 2001; Brown ve Campione, 1996). Sosyal ortam yoluyla yapılan müdahalelerin tümü, okul müfredatı ve

günlük sosyal etkileşimlerin yeniden düzenlendiği, metabilşsel faaliyetler içeren ve ihtiyaca göre değişebilen ortamlar oluşturmayı hedefler. Bu yöntemle Üstbilşsel etkinlikler sistemi sağlanmasına ve gruptaki bireylere amaçlı etkinlik yapıları sağlanmasına çalışılır. Konu alanına ait sosyal ortam tasarımlarında öğrenme amaçları ve çetinlikleri etkinliklerin seçimini ve sırasını belirler. Sinerji sağlandığı takdirde öğrenme etkinliklerinin sırası ve şekli değişebilir (Brown ve Campione, 1996). Belirtilen çeşitte sağlam kararlar almak ve tasarımlar oluşturabilmek içinse öğretmenlerin pedagojik olarak hem öğretim hem de öğrencinin Üstbilşsel fikirleri hakkında ciddi bilgi ve farkındalığı olmalıdır (Bransford, Brown ve Cockin, 1999).

Öğrenci olarak bireyin kendi hakkındaki bilgisini geliştirmek amacıyla sosyal ortamlarda ise hedef, öğrencilerin güçlü bir kimlik geliştirmelerine ve bilgi edinmelerine yardımcı olmaktır. Toplum seviyesinde yeni bir kültür ya da yeni bir sosyal yapı oluşturmanın, sosyakültürel ortamlarda büyüdükçe, oluşturduğu çetinlikler araştırmacılar tarafından tartışılan bir noktadır (Bransford ve ark. 1999; Brown, 1997; Cobb ve Yackel, 1996). Bireyin öz hakkındaki bilgisini geliştirmeye dönük tasarlanan araştırmaların çoğu okul ortamlarında ve konu gibi yönetilmesi mümkün ortamlarda oluşmaktadır. Çünkü bu çeşit ortamlarda kişiye ulaşmak ve ortamı yapılandırmak çok kolay olacaktır. Ayrıca belirlenmiş bir alana veya konuya atıf yapmadan bireyin öğrenen olarak kendi hakkındaki bilgisini geliştirmesi çok çetin bir iştir (Barron, Schwartz, Vye, Moore, Petrosino, Zech, Bransford, 1998). Burada önemli olan nokta konu alanıyla bireyin öğrenen olarak kendisi hakkındaki bilgisinin bütünleştirilebilmesi ve bağlamsallaştırılabilmesidir (Lin, 2001).

Bireyin öğrenen olarak kendi hakkındaki bilgisini artırmak için sosyal ortam oluşturma faaliyetlerinde iki yaklaşım göze çarpar. Bunlardan birincisi öğrencilere almak istedikleri bir rol seçtirmek ve bu rolü destekleyen bir ortam meydana getirmektir. Bu roller sınırlı bir alan veya Üstbilşsel düşünme türüyle alakalıdır. Öğrencilerin tercih ettikleri rolün kültürü yoluyla kendileri hakkındaki bilgilerini geliştirmeleri beklenir (Lin,2001). Yani öğrenciler hangi rolü seçmek istedikleri ve bu rol ile topluma veya gruba neler kazandırmayı planladıkları hakkında düşünürken, kendini anlama duygusunu geliştirebilirler (Deci ve Ryan, 1991; Perry ve Weinstein, 1998; Schunk ve Zimmerman, 1997). Diğer yaklaşımda, öğrencilere metabilşsel farkındalığa değer verilen ve üstbilşsel becerileri kullanmaları konusunda

cesaretlendirildikleri bir ortam sağlanmaya çalışılır. Sürecin sonunda yansıtıcı olma alışkanlığını özümsemeleri beklenir (Lin, 2001; Lin, Schwartz ve Holems, 1999). Burada önemli olan etkili Üstbilişsel faaliyetler tasarlayabilmenin ve Üstbilişsel stratejilerin kullanımının sistemli bir yaklaşım benimsemeyi gerektirdiğinin akıldan çıkarılmamasıdır.

1.10. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel strateji ile kastedilen şey bireyin kullandığı bilişsel etkinliklerini kontrol etmesi veya karşılaştığı durumun çözümü sırasında izlediği bilişsel süreçlerdir (Schraw, 1998; Livingston 1997). Dirkes (1985), üstbilişsel stratejileri, ön bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma, bilinçli bir şekilde düşünme stratejileri belirleme ve bireyin düşünme sürecini planlaması izlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlar.

Kişi bir problem ile karşı karşıya kaldığında, düşünsel bir süreç başlar. Bu süreçte problemi tanımlamada kullanabileceği stratejileri belirleyerek olası çözüm yollarını inceler. Zaman planlaması yapar ve sürecin tamamını izler, denetler ve karar verir. Bu amaçla kullanılmak üzere Costa (1984), öğretmenlere sınıflarında üstbilişsel beceri ve farkındalıkların geliştirilmesi için 12 strateji önermiştir:

1. Planlama: Öğretmenlerin öğrenme etkinliği öncesinde, kuralların hatırlanması ve yönergelerin takibi ile ilgili stratejiler geliştirmesi ve öğrenme sürecinden ve hedeflerinden öğrencileri haberdar etmesi amaçlanır. Böylelikle öğrencilere öğrenme sonundaki performanslarını değerlendirme fırsatı sağlanmış olur. Sürecin sonunda öğretmen, öğrencilere kullandıkları stratejiler, yönergeleri takip edip etmedikleri ve ilerleyen zamanlarda kullanılmasına ilişkin farkındalık sağlamaya çalışır.
2. Sorular Oluşturulması: Öğrencilerin okuma öncesi ve sırasında kendilerine sormak üzere soru oluşturmaları sağlanır. Böylelikle üstbilişsel düşüncelerin ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılır.
3. Tercihlerin Bilinçli Yapılması: Herhangi bir konuda karar verirken, bu kararı verilmesinde etkili olan tercihlerin sonuçlarını düşünme konusunda öğrencilerin

desteklenmesi amacıyla kullanılır. Böylelikle neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri geliştirilmeye çalışılır.

4. Çoklu Değerlendirme Yapma: Birden çok yöntem kullanılarak öğrenci performansının değerlendirilmesine dayalı bir stratejidir. Süreç içinde öğrencilere de öğrenme sürecinde yaptıklarının olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme ve değerlendirme becerilerinin öğretilmesi amaçlanır.
5. Güven Duygusunun Geliştirilmesi: Öğrencilerin yaptıkları etkinlik ya da geçirdikleri öğrenme yaşantısı hakkında sahip oldukları hislerin sorgulaması ve davranışların içselleştirilmesi amacıyla kullanılır. Bu stratejide amaç, öğrencilerin özgüven duygusunu geliştirmektir.
6. “Yapamıyorum” Sözcüğünü Kaldırma: Amaç öğrencilerin kendileri ya da beceri hakkında olumsuz ifadeler kullanmalarını ve bahane üretme davranışının pekiştirilmesini önlemektir. Olumsuz ifadeler yerine görevin yapılabilmesi için gerekenlere ilişkin farkındalık sağlanır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme isteği ve öğrenme stratejisi oluşturmaya çalışılır.
7. Fikirlerin Yansıtılması: Öğrencilerin kendi düşünce ve fikirlerini açıklamaları ve kendi sözcükleri ile ifade etmeleri önemlidir. Bu strateji öğrencilerin düşünme şekillerini fark etmelerine katkı sağlamak amacıyla kullanılabilir.
8. Davranışların Adlandırılması: Stratejide öğrenciye farkında olmadan kullandığı öğrenme türünün adı söylenir. Öğrencilerin öğrenme esnasında gösterdikleri davranışların adlandırılmasına ve bu davranışı fark etmelerininin sağlanmasına çalışılır.
9. Öğrencilerin Kullandığı İfadelerin Netleştirilmesi: Öğrenme ortamlarında öğrenciler zaman zaman ne kastettikleri belirgin olmayan ifadeler kullanmaktadırlar. Böyle durumlarda öğretmen öğrencilerden haksız olduğunu düşündükleri durumu tanımlamalarını ister. Öğrenciler olayı ya da durumu tanımlamaya çalışırken, düşüncelerini ortaya koyma fırsatına sahip olurlar.
10. Rol Oynama ve Taklit: Öğrencilerin arkadaşlarını gözlemleyerek onları taklit etmelerine olanak sağlayan bir stratejidir. Taklit sırasında öğrencilerin taklit ettikleri kişinin olaylar karşısında göstereceği tepkiyi tahmin etmeye çalışarak öngörü geliştirmesi amaçlanır.

11. Günlük Yazma: Stratejide öğrencilerden olaylar ve öğrenme süreçleri hakkındaki düşüncelerini günlük notlar yazarak açıklamaları istenir.
12. Model Olma: Öğretmenlerin sesli düşünerek, beceri basamaklarını yaparak göstermek suretiyle kendi düşünsel süreçleri hakkında konuşmasına ve öğrencilere model olmasına dayalı bir stratejidir. Böylelikle öğrencinin kendi düşünsel süreçlerinin farkına varması amaçlanır.

Araştırmalara göre üstbilişsel stratejilerin farkında olan ve kullanan öğrenciler, kullanmayanlara göre daha başarılıdır. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilere model olarak üstbilişsel farkındalıklarının ve becerilerinin gelişimini destekleyebilirler (Gourgey, 1998).

1.11. Üstbilişsel Becerileri Öğrenme ve Öğretmede Kullanılabilecek Etkinlikler

1.11.1. Bilişsel becerilerdeki yanlışları tanımlamak

Kendi öğrenmelerini izlerken öğrenciler olası sorunların farkında olabilirler. Bu sorunlar amaçsal, uygulamaya ve kodlamaya ilişkin hatalardan oluşabilir. Hangi bilgilerin önemli hangilerinin önemsiz olduğunu ya da konu ile ilgili olan bilgiler ile ilgisiz olanları ayırt etmede yaşanan hatalar, kodlamaya bağlı hatalardır. İzlenmesi gereken alt becerilerin belirlenmesi veya beceriyi alt basamaklara ayırmada yaşanan sorunlar, uygulama hatalarına bağlı olarak ortaya çıkar. Görev ya da beceriye ilişkin ölçütleri anlamamak ya da hedefe dair yanlış temsilciler seçmek ise amaçsal hatalardan kaynaklanır. Öğrencilerin düşünme eylemlerinde başarısız olmaları, becerinin tamamlanması için gereken alt basamaklar ile baş edememekten veya becerinin içselleştirilmemesinden doğar. Öğretmenler öğrencilerinden beceriyi yaparken geçirdikleri düşünsel süreci açıklamalarını isteyerek söz edilen düşünme hatalarını belirleyebilir. Böylelikle öğrencilere düşünme süreçlerini tanımlama imkânı sağlanmış olur ve bu sayede üstbilişsel gelişime katkı sağlanabilir (Nickerson, Perkins ve Smith, 1985).

1.11.2. Stratejik öğrenme

Öğrenilen bilgi hakkında soru sormaya ve sorulara cevap vermeye teşvik edilen öğrenciler, stratejik öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Bu amaçla öğrencilerin sözlü ya da yazılı olarak edindikleri bilgileri özetlemesi istenebilir. Kendi örneklerini oluşturmaları, kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemeleri, şematik düzenleyiciler veya görsel haritalar kullanmaları teşvik edilerek bilginin organize edilmesini sağlayacak stratejileri kullanmaları desteklenebilir (Simpson ve Nist, 2000).

1.11.3. Üstbilişsel Sorular

Öğrencilerin becerinin tamamlanmasına ya da öğrenme sürecine dönük farkındalık edinmesi için üstbilişsel sorular sorulabilir. “Konu ile ilgili ne öğrendim, neleri yapmakta güçlük çektim, sorunla başa çıkmak için neler yapabilirim” türünde sorular, öğrencinin üstbilişsel becerilerini kullanmasını ve kendini düzenlemesini kolaylaştıracaktır (McInerney, McInerney ve Marsh, 1997).

1.12. Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbiliş ile ilgili cevaplanmaya çalışılan konulardan birisi, üstbilişsel bilgi ve becerilerin nasıl ölçülebileceğidir. Bu amaçla kullanılmak üzere ölçme araçları ve yöntemler geliştirmek ve bunların geçerliğini belirlemek gerekmektedir (Panaoura ve Philippou, 2005). Üstbilişin ölçülebilmesi için kullanılan yöntemler olmakla birlikte, her birinin bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Wilson, 2001).

En sıkça tercih edilen yöntemlerden biri, öğrencilere öğrenme sürecinde bilgiyi edinmek için neler yaptıklarının doğrudan sorulması ve yükses sesle düşünme etkinliklerinin basamaklarını sıralamasıdır. Bu yaklaşım, küçük çocuklarda görüşürken bilinenlerin ve bilinmeyenlerin tam olarak yansıtılmasında sınırlılığa sahiptir. Öte yandan üstbiliş doğası gereği davranışsal değil bilişsel özellikler gösterir ve kişilerin sözlü bildirimleri, anket ya da envanterlere kıyasla daha az problemlidir (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003).

Alan yazına bakıldığında birçok araştırmada ölçme aracı olarak anket ya da envanterlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Gama, 2001). Bu iki yaklaşım ile birlikte üstbiliş ölçmede kullanılan teknikler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1.12.1. Gözlem

Sıkça kullanılan tekniklerden biri olan gözlem, kişilerin bir beceri ile uğraştığı sırada izlenmesine dayanır. Gözlem sırasında beceri sergilenirken veya sonrasında yapılan etkinliklerle ilgili sorular sorulmasıyla bilgi toplanmaya çalışılır. Gözlemlerin sınırlılığı uzun zaman alması ve cevapların güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi noktasındadır (Desoete, 2001).

1.12.2. Anketler/Envanterler

Pek çok araştırmada da kullanılmış olan anket ya da envanterler, kişinin kendi beyanına (self-report) dayanır. Bu tür ölçme araçlarında, sıkça kullanıldığı düşünölen üstbilişsel strateji gruplarından birinin seçilmesi istenir. Anketlerin bir kısmında bilginin öğrenilmesi ve öğrenme sırasında karşılaşılan sorunların üstesinden nasıl geldiği öğrenilmeye çalışılırken; bazılarında üstbiliş ile ilgili bilgi toplanmaya çalışılır. Anketler açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşabilir. Açık uçlu sorular aracılığı ile zengin nitel veriler toplanabilirken; çoktan seçmeli üstbilişin hızlı bir şekilde ölçülmesini sağlar. Gerek verilerin toplanması gerekse analiz edilmesi bakımından açık uçlu sorular zaman alıcıdır. Çoktan seçmeli olanlar ise objektif bilgi sağlar ve analiz edilmesi daha pratiktir. Ancak küçük yaş gruplarında yeterli dil becerilerine sahip olunmadığı durumlarda anketler sağlıklı veri toplanmasında sınırlılık gösterir (Desoete, 2001; Panaoura, Philippou ve Christou, 2003).

1.12.3. Görüşme

Üstbilişsel becerilere ilişkin veri toplamada görüşmelerden faydalanılmakla birlikte, üstbilişin bu yolla ölçülmesi tartışılan konulardandır. Görüşmede amaç kullanılan stratejilerden olabildiğince fazlası hakkında bilgi toplayabilmektir. Görüşmeler sırasında bilişsel ve üstbilişsel anlamda derinlemesine bilgi toplanması ve kişinin düşüncelerini tam olarak yansıtmaları mümkündür. Görüşme sırasında ulaşılan

stratejilerin sayısının üstbilişin varlığını işaret ettiği düşünülür. Sözel ifadelere dayanan görüşmelerin eleştirildiği noktalardan birisi öğrencilerin uygulamada yaptıkları hakkında çelişkili bilgiler verebileceği noktasındadır. Öğrenciler, yaptıklarından emin olmamalarından, düşünme süreçlerini açıklamada yetersiz olmalarından, cevaplarının gerçeğe uygun olmamasından ya da görüşmeciyi memnun etmek için verilmiş olmasından kaynaklı olarak yanlış ya da eksik bilgi verebilirler (Wilson, 2001).

1.12.4. Yansıtma Tekniği/Yazma Tekniğinin Kullanılması

Yansıtma tekniği/yansıtıcı düşünme, yazma ve sesli düşünme olmak üzere iki şekilde kullanılabilir. Yazma, kâğıt üzerinde sesli düşünme olarak tanımlanabilir (Pugalee, 2004). Yazma sırasında öğrencilerin düşünceleri hakkındaki duygu ve yorumlarını yazılı olarak ifade etmesi beklenir. Özellikle matematik becerilerinin ölçülmesinde sıkça tercih edilen yazma tekniğinde, öğrenci problem çözmeye izlediği basamakları yazarken düşünsel anlamda aktif olur ve bilgiyi kendisi oluşturur (Denise, 1997; Waywood, 1992).

Sesli düşünme de öğrencilerin düşünme şekilleri ve süreçlerini anlayabilmek ve değerlendirebilmek için kullanılır. En sık tercih edileni sesli düşünme protokolleridir (Panaoura ve Philippou, 2005). Aynı zamanda problem çözme becerisinin geliştirilmesi için de kullanılan sesli düşünme, problemin çözümünden çok çözüme ulaşmak için geçirilen süreçteki düşünme eylemi ile ilgilenir (Sandefur, 2003). Düşünme sürecinde öğrencinin sesli düşünmesi yoluyla toplanan veriler, zihinsel süreçlerinin analizi için kullanılır. Amaç süreç içerisinde kısa süreli bellekte yer alan düşüncelerin sözlü ifadesini yakalayabilmektir (Nagai, Cany ve Edmonds, 2003). Ancak başlangıçta uzman bir kişi gerektirmesi nedeniyle sınırlıdır (Panaoura ve Philippou, 2005).

1.12.5. Çiftli Problem Çözme

Birisi problemi çözen diğeri ise dinleyen olmak üzere partnerli olarak kullanılan bir tekniktir (Blakey ve Spence, 1990). Problemi çözen kişi düşünme sürecini tamamiyle ifade eder. Dinleyici ise problem çözücünün geçirdiği düşünme sürecini, kullandığı stratejileri, adımları anlamasına yardımcı olmaya çalışır. Burada dinleyicinin görevi ne düşünüldüğü ya da neden öyle düşünüldüğü hakkında sorular sormaktır.

Ancak problemin çözümüne rehberlik edilmesine olanak sağlayacak ifadeler kullanılmama riski nedeniyle sınırlıdır (Lochhead ve Whimbey, 1987; Blakey ve Spence, 1990).

1.12.6. Davranış Kartlarının Sıralanması

Bilişsel ve üstbilişsel davranışların kartlara yazılması ve öğrencinin problemi çözdükten sonra kartları sıralamasının istenmesi şeklinde uygulanan bir tekniktir. Öğrenci kartları sıralarken problem çözme sırasında farkında olmadan yaptığı davranışları hatırlayabilir, uyguladığı düşünsel süreci tekrar düşünmesini ve yargılamasını olanaklı kılar. Değerlendirme aracı olarak kullanımı kamera kaydı aracılığıyla yapılır. Öğrencinin sıralamayı değiştirmesi, kart eklemesi ya da çıkarması ölçüt olarak kabul edilir (Wilson, 1999).

1.13. İlgili Araştırmalar

Altındağ (2008) “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri” adlı çalışmada İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) 1 ve 4. Sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini kazanma düzeyini incelemiştir. Araştırmacı ölçme aracı olarak kendi geliştirdiği Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği’ni kullanarak 413 öğrenci üzerinde çalışmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre İSÖ ve OFMA 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin orta düzeyde olduğu, İSÖ ve OFMA 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu cinsiyet değişkenine göre ise kız ve erkek öğrencilerin yürütücü biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ateş (2013) “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmada İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini İnönü Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma üniversite birinci sınıfta eğitim gören 281 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı Öztürk (2012)’ün Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İnönü Üniversitesi öğrencilerinin “Okuma

Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ölçtüğü boyutlara göre Okuma Stratejilerini Destekleme düzeyi ve Genel Okuma Stratejisi düzeyi orta, Problem Çözme Stratejisi düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilere farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu verisi elde edilmiştir.

Bağceci, Döş ve Sarıca (2011) “İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2009 yılında Osmaniye merkez ilköğretim okullarında 7. sınıfta okuyan ve SBS sınavına giren öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2008–2009 eğitim öğretim akademik yılında Osmaniye merkez Atatürk İlköğretim Okulunda 7. sınıfta öğrenim gören toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında Akın, Abacı ve Çetin (2007)’in Türkçeye uyarladığı “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)” öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durumda üstbilişsel farkındalığın akademik başarının pozitif bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran (2013) “4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” adlı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının ve 4. sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilkokullarda öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bir devlet okulunun üç farklı şubesindeki 51’i kız; 38’i erkek toplam 89, 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları ancak hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejileri ise daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmemiştir. Ancak öğrencilerin devam ettiği şube değişkeninin, üstbilişsel okuma

stratejilerini kullanma oranları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu sınıf öğretmenleri, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarını doğrudan etkilemekte şeklinde yorumlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baydık (2011) “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi” adlı çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamaları incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki üçüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın 96 okuma güçlüğü olan, 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ile 39 üçüncü sınıf öğretmeninden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin; okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma gibi stratejileri az kullandığı saptanmıştır.

Çeçen ve Alver (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 256 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye çevrilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu olan analitik stratejiler boyutu ve pragmatik stratejiler boyutunda ve tümü için sık sık kullanım düzeyinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, analitik stratejiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken pragmatik stratejiler

boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçlarında ise analitik stratejiler boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark varken pragmatik stratejiler boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kana (2014) “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmayı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada yaş, cinsiyet, kitap okuma, Türkçe dersinde aldıkları not ortalaması, ailelerin okuma düzeyleri değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 5 ve 6. sınıf 350 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Öztürk (2012)’ün Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında cinsiyete göre kızlar lehine sınıf düzeyinde ise 6 sınıf öğrencileri lehine sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karatay (2009) “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” adlı çalışmada öğrencilerin okuma sürecine yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirilmeyi amaçlamıştır. Ön uygulama ve uzman görüşü alınarak likert tipli ölçek geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversite 491 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde ölçek uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda okumayı planlama 9, düzenleme 14 ve değerlendirme 9 olmak üzere üç boyuttan oluşan toplam 32 maddelik bir ölçme ve değerlendirme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı 1338 kişiden elde edilen verilere göre: öğretim aşamasına göre ilköğretim, lise ve üniversite aşamalarındaki öğrencilerden ilköğretim aşamasındaki öğrencilerin bilişsel farkındalık açısından lise ve üniversitedeki öğrencilerine göre zayıf olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise bilişsel farkındalık düzeyinin ilköğretim lise ve üniversite aşamalarında kızların lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay (2010) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları” adlı çalışmada öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek için cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı

değişkenliklerine göre 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören 601 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, kızların lehine, anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koç ve Arslan (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları” adlı çalışmada sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın evrenini Sivas ili Merkez ilçesinde 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 23.577 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 539’u kız, 520’si erkek toplam 1059 öğrenci olarak belirlenmiştir. Akademik öz yeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada örneklemi oluşturan öğrencilere Telef (2011)’in Türkçeye uyarladığı “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği’nin Akademik Öz Yeterlik Alt Ölçeği” ve Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıflarına göre 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkenine göre ise erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesinde eğitim gören toplam 738 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise adı geçen lisans programlarına devam eden 1 ve 4. sınıf öğrencilerinden araştırma sırasında derslere aktif olarak devam eden 236 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilere birinci veri toplama aracı olarak Öztürk (2012)’ün Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak ise “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenlerini ise cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte türü oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda kızlar lehine ve üniversite dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş,

ızların ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Diğer değişkenler bölüm ve fakülte değişkenleri açısından ölçek ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Mert (2015) “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyete göre incelemiştir. Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 350 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin orta olduğu, sınıf değişkenine göre okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin en düşük oranı 4. sınıfa en yüksek farkındalık düzeyinin ise 1. sınıfa ait olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Oluk ve Başöncül (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi” adlı çalışmada üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin Türkçe ve fen dersi başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalarını 8. sınıftaki 89 öğrenci üzerinde yapmıştır. Türkçe ve Fen-Teknoloji ders başarı puanları 4 ve 5 olan öğrencilerin Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullandıkları, öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejilerinin cinsiyete bağlı olmadığı, öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Seçkin Kapucu ve Öksüz (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelemiştir. Bunun için 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 448 öğrenciye Karakelle ve Saraç (2007)’in Türkçeye uyarladığı “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulamışlar. Çalışmanın sonucunda biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin analizi gibi başlıklara değinilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının ve seviyelerinin düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Farkındalık düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okul ve okul türü gibi değişkenlere göre karşılaştırılarak incelemeleri yapılmıştır. Bu bağlamda iki düzeye sahip değişkenler için Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyinin karşılaştırılmasında t-testi kullanılırken ikiden fazla düzeye sahip değişkenler için ANOVA testi kullanılmıştır.

2.2. Araştırma Örneklem ve Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme ise Siirt ilindeki Sosyal Bilimler Lisesi (93 öğrenci), Atatürk Anadolu Lisesi (94 öğrenci), Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi (89 öğrenci), 14 Eylül Anadolu Lisesi (64 öğrenci) ve İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi (60 öğrenci) öğrencileri olmak üzere 400 kişi olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplanma Aracı

Veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI) adlı ölçeğin, Öztürk (2012) tarafından yapılan Türkçeye uyarlanmış şekli “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” belirlenmiştir. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 30 maddelik bir araçtır.

2.4. Araştırma Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik analiz paylaşılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde, SPSS-22 programı kullanılmış olup elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek araştırma problemlerine yanıt aranmıştır. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik veriler analiz edilmeden önce Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik kontrolü yapılmıştır. Yapılan kontrollerde araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma verilerinin analizinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanarak incelenmiştir. Ek olarak Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete ve okul türüne dayalı farklılaşma durumu bağımsız gruplar t-testi; sınıf düzeyi, yaş ve okul değişkenlerine dayalı farklılaşma durumu ise ANOVA analizi ile incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verilerinin incelenmesinde frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Okuma Strateji Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ne verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar şeklinde belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmaya TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için 400 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerinin tespitinde verilerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır.

Çizelge 3.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	222	55.5
Erkek	178	44.5
Toplam	400	100.0

Çizelge 3.1.'den hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde; %55.5'inin kız (222 öğrenci) ve %44.5'inin ise erkek (178 öğrenci) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.2. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	<i>f</i>	%
1. sınıf	39	9.8
2. sınıf	60	15.0
3. sınıf	117	29.2
4. sınıf	184	46.0
Toplam	400	100.0

Çizelge 3.2.'den hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde; %9.8'inin 1.sınıf (39 öğrenci), %15'inin 2. sınıf (60 öğrenci), %29.2'sinin 3. sınıf (117 öğrenci) ve %46'sının ise 4. sınıf (184 öğrenci) öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.3. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
15	47	11.8
16	78	19.5
17	95	23.8
18	126	31.5
19	54	13.5
Toplam	400	100.0

Çizelge 3.3.'ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşları incelendiğinde; %11.8'inin 15 yaşında (47 öğrenci), %19.5'inin 16 yaşında (78 öğrenci), %23.8'inin 17 yaşında (95 öğrenci), %31.5'inin 18 yaşında (126 öğrenci) ve %13.5'inin ise 19 yaşında (54 öğrenci) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.4. Katılımcıların Okullara Göre Dağılımları

Okul Adı	<i>f</i>	%
Sosyal Bilimler Lisesi	93	23.3
Atatürk Anadolu Lisesi	94	23.5
Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	89	22.3
14 Eylül Anadolu Lisesi	64	16.0
İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi	60	15.0
Toplam	400	100.0

Çizelge 3.4.'ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin okulları incelendiğinde; %23.3'ünün Sosyal Bilimler Lisesi (93 öğrenci), %23.5'inin Atatürk

Anadolu Lisesi (94 öğrenci), %22.3'ünün Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi (89 öğrenci), %16'sının 14 Eylül Anadolu Lisesi (64 öğrenci) ve %15'inin ise İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi (60 öğrenci) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.5. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	<i>f</i>	%
Nitelikli	245	61.3
Niteliksiz	155	38.7
Toplam	400	100.0

Çizelge 3.5.'ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri incelendiğinde; %61.3'ünün nitelikli (245 öğrenci) ve %38.7'sinin ise niteliksiz (155 öğrenci) okullarda öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

3.2. Araştırma Verilerinin Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Bir araştırmanın örneklem grubunun 50 kişiden fazla olduğu durumlarda normallik kontrolleri Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmektedir (Büyüköztürk, 2010). Kolmogorov-Smirnov testine göre araştırma verilerinin çarpıklık değeri 2.25'in; basıklık değeri ise 7'nin altında olduğu zamanlarda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Enders, 2001; Yalçıntaş, 2019).

Araştırma sürecinde TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik toplanan veriler, 50 kişiden büyük örneklem grubundan elde edilmiştir. Bu bağlamda, normallik kontrolleri Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.6. Araştırma Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Değerleri

Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
Kız	-1.00	4.14
Erkek	-2.74	3.38

Çizelge 3.6.'dan hareketle, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden toplanan verilerin cinsiyete dayalı incelemesinde, çarpıklık değerinin

2.25 ve basıklık değerinin ise 7 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verileri, cinsiyet kapsamında normal dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.7. Araştırma Verilerinin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Değerleri

Sınıf Düzeyi	Çarpıklık	Basıklık
1. sınıf	-2.11	4.67
2. sınıf	-0.88	2.28
3. sınıf	-0.32	0.29
4. sınıf	-0.51	0.48

Çizelge 3.7.'den hareketle, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden toplanan verilerin sınıf düzeyine dayalı incelemesinde, çarpıklık değerinin 2.25 ve basıklık değerinin ise 7 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verileri, sınıf düzeyi kapsamında normal dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.8. Araştırma Verilerinin Yaş Değişkenine Göre Normallik Değerleri

Yaş	Çarpıklık	Basıklık
15	-2.15	5.18
16	-0.83	3.26
17	-0.30	0.55
18	-0.63	0.37
19	-0.40	0.57

Çizelge 3.8.'den hareketle, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden toplanan verilerin yaşa dayalı incelemesinde, çarpıklık değerinin 2.25 ve basıklık değerinin ise 7 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verileri, yaş kapsamında normal dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.9. Araştırma Verilerinin Okul Değişkenine Göre Normallik Değerleri

Okul	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Bilimler Lisesi	0.25	0.50
Atatürk Anadolu Lisesi	0.25	0.49
Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	0.26	0.51
14 Eylül Anadolu Lisesi	0.30	0.59
İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi	.31	.61

Çizelge 3.9.'dan hareketle, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Fakındalık Envanteri'nden toplanan verilerin okula dayalı incelemesinde, çarpıklık değerinin 2.25 ve basıklık değerinin ise 7 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verileri, yaş kapsamında normal dağılım göstermektedir.

Çizelge 3.10. Araştırma Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Değerleri

Okul	Çarpıklık	Basıklık
Nitelikli	0.15	0.31
Niteliksiz	0.20	0.39

Çizelge 3.10.'dan hareketle, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Fakındalık Envanteri'nden toplanan verilerin okul türüne dayalı incelemesinde, çarpıklık değerinin 2.25 ve basıklık değerinin ise 7 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma verileri, yaş kapsamında normal dağılım göstermektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda araştırma verilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri kapsamında normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sebeple, araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA gibi parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

3.3. Birinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nden toplanan verilerin minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.11. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nin Betimsel İstatistikleri

Ölçek Maddeleri	n	min	max	\bar{x}	ss
Okurken aklımda bir amaç vardır.	400	1	5	4.34	1.12
Okurken okuduğumu anlamak için notlar alırım.	400	1	5	4.30	1.11
Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	400	1	5	4.46	0.96
Okumadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	400	1	5	4.47	0.89
Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	400	1	5	4.38	0.91
Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	400	1	5	4.24	1.08
Okuma amacım la metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	400	1	5	4.21	1.28
Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	400	1	5	4.21	1.24
Anladığımı kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	400	1	5	4.24	1.16
Öncelikle uzunluk, düzenleme gibi konulardaki özelliklerine göz gezdiririm.	400	1	5	4.17	1.14
Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.	400	1	5	4.27	1.12
Metnin bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	400	1	5	4.20	1.21
Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	400	1	5	4.14	1.29
Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm	400	1	5	4.26	1.24
Anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	400	1	5	4.21	1.22

Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	400	1	5	4.24	1.18
Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	400	1	5	4.27	1.20
Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	400	1	5	4.20	1.30
Okuduğumu anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	400	1	5	4.27	1.17
Metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	400	1	5	4.18	1.25
Metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım	400	1	5	4.25	1.08
Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yardımlar kullanırım	400	1	5	4.29	1.10
Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim	400	1	5	4.26	1.19
Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	400	1	5	4.23	1.17
Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	400	1	5	4.20	1.21
Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	400	1	5	4.19	1.21
Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	400	1	5	4.28	1.15
Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	400	1	5	4.12	1.27
Metin hakkındaki tahminimi kontrol etmek için görmek isterim.	400	1	5	4.03	1.35
Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	400	1	5	4.08	1.43
Ölçek Geneli	400	1.67	4.93	4.24	0.35

Çizelge 3.11.'den hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ($\bar{x}=4.24$; $ss=0.35$) çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ndeki "Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm." maddesinin TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4.47$; $ss=0.89$) madde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ndeki "Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim." maddesinin TYT sınavına

hazırlanan öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4.03$; $ss=1.35$) madde olduğu belirlenmiştir.

3.4. İkinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nden toplanan veriler bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.12. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Dayalı Kıyaslaması

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kız	222	4.26	0.30	398	1.39	0.17
Erkek	178	4.21	0.40			

Çizelge 3.12.’den hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre analiz edildiğinde, kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Fakat gruplar arasında oluşan bu fark, anlamlı düzeyde değildir [$t_{398}=1.39$; $p=0.17$].

3.5. Üçüncü Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nden toplanan ANOVA testi ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.13. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Dayalı Kıyaslaması

Sınıf	N	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
1. sınıf	39	3.97	0.66			
2. sınıf	60	4.24	0.32			2>1
3. sınıf	117	4.25	0.26	9.98	0.000	3>1
4. sınıf	184	4.29	0.29			4>1
Toplam	400	4.24	0.35			

Çizelge 3.13.'ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre analiz edildiğinde, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir [$F_{(3,396)}=9.98$; $p=0.000$].

Tukey testi sonucuna göre 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

3.6. Dördüncü Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları yaşa göre farklılaşma göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nden toplanan ANOVA testi ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.14. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Yaşa Dayalı Kıyaslaması

Yaş	N	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
15	47	4.06	0.65			
16	78	4.20	0.27			17>15
17	95	4.28	0.27	4.58	0.001	18>15
18	126	4.30	0.29			

19	54	4.25	0.31
Toplam	400	4.24	0.35

Çizelge 3.14.’ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları yaşa göre analiz edildiğinde, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir [$F_{(4,395)}=4.58; p=0.001$].

Tukey testi sonucuna göre 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 15 yaşındaki öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

3.7. Beşinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okula göre farklılaşma göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nden toplanan ANOVA testi ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.15. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Okula Dayalı Kıyaslaması

Okul	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Sosyal Bilimler Lisesi	93	4.35	0.26			
Atatürk Anadolu Lisesi	94	4.21	0.37			
Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	89	4.23	0.35	3.26	0.01	1>4
14 Eylül Anadolu Lisesi	64	4.16	0.36			
İbrahim Hakkı Kız Anadolu Lisesi	60	4.21	0.41			
Toplam	400	4.24	0.35			

Çizelge 3.15.’ten hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okula göre analiz edildiğinde, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir [$F_{(4,395)}=3.26; p=0.01$].

Tukey testi sonucuna göre Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 14 Eylül Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

3.8. Altıncı Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi, “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okul türüne göre farklılaşma göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden toplanan veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 3.16. TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Dayalı Kıyaslaması

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Nitelikli	245	4.28	0.31	398	2.62	0.01
Niteliksiz	155	4.18	0.41			

Çizelge 3.16.'dan hareketle, TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okul türüne göre analiz edildiğinde, nitelikli okulda öğrenim gören öğrencilerin puanları niteliksiz okulda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Gruplar arasında oluşan bu fark, anlamlı düzeydedir [$t_{398}=2.62$; $p=0.01$].

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç, tartışma ve öneriler başlıklarına yer verilmiştir. Sonuç kısmında veri analizi ile elde edilen sonuçlara ve benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Tartışma kısmında benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlar ve bu çalışmada elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Öneriler kısmında ise bundan sonraki çalışmalarda neler yapılabileceğine değinilmiştir.

TYT sınavına hazırlanan lise öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının ve seviyelerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak şu şekilde verilmiştir:

4.1. Sonuç

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının “çok yüksek” olduğu görülmüştür.

Aykaç (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Köse (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Ancak kız öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları erkeklere nazaran daha yüksektir.

Aykaç (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bularak, bu farklılığın kızlarda erkeklere göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Köse (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bularak bu farklılığın kızlarda erkeklere göre okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın; 1. sınıf öğrencileri ile 2,3,4. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilerek, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Aykaç (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bularak, bu farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Köse (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bularak, 4. sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandığı sonucuna varmıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları yaşa göre farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın 15 yaşındaki öğrenciler ile 17 ve 18 yaşındaki öğrenciler arasında olduğu tespit edilerek, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerinin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 15 yaşındaki öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmamıştır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okula göre farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okula göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın Sosyal Bilimler Lisesi ile 14 Eylül Anadolu Lisesi arasında olduğu tespit edilerek, Sosyal Bilimler Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları 14 Eylül Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının okula göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmamıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okul türüne göre farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna ait sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık, nitelikli okulda öğrenim gören öğrencilerin puanları niteliksiz okulda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu yönündedir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıklarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmamıştır.

4.2. Tartışma

Alanyazında okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna çeşitli çalışmalarda da ulaşılmıştır. Bu çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Bağceci, Döş ve Sarıca (2011) çalışmalarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin SBS başarısını ve okul puanlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu tespitten hareketle üstbilişsel farkındalığın akademik başarının pozitif bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Baydık (2011) araştırmasında okuma becerisini kullanma güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli stratejileri daha az kullandığını saptamıştır.

PIRLS 2001 sonuçlarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2003).

PISA 2015 sonuçlarında kız öğrencilerinin puan ortalamasının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (MEB, 2016a).

TEOG 2016 ikinci dönem sınavlarındaki soruların tümünü doğru yanıtlayan öğrencilerin cinsiyet dağılımı analizinde Türkçe testinde yer alan 20 soruya doğru cevap veren öğrenciler cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kızların yüzdelik oranının yüksek olduğu belirlenmiştir (MEB, 2016b).

YGS’de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre 150 ve üzerinde - 180 ve üzerinde puan alan aday yüzdesi bakımından daha başarılı belirlenmiştir (ÖSYM, 2017).

Alan yazında okuma stratejileri ve üstbilişsel farkındalık üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda sınıf düzeyine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmışlardır. (Altındağ, 2008; Denton vd, 2015; Kana, 2014; Koç ve Arslan, 2017; Kolic- Vehovec ve Bajsanski, 2006; Köse, 2016; Mert, 2015). Seçkin Kapucu ve Öksüz (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ise benzerlik göstermemektedir. Bu durumun nedeni araştırmacıların farklı bir ölçme aracı kullanılması olabilir.

Alan yazında çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altındağ, 2008; Ateş, 2013; Central ve Carter, 2009; Denton vd, 2015; Kana, 2014;

Kapucu ve Öksüz, 2016; Karatay, 2010; Karatay, 2009; Koç ve Arslan, 2017; Kolic-Vehovec ve Bajsanski, 2006; Köse, 2016).

Ateş (2013) üniversite öğrenciler ile yürüttüğü çalışması mevcut çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır: Ateş (2013)'in araştırmasına katılanların okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda orta; problem çözme stratejisi alt boyutunda “yüksek”; genel okuma stratejisi alt boyutunda “orta” düzeyde farkındalıkta olduğu sonucu görülmüştür.

Kız öğrencilerin okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Uluslararası ve ulusal sınavlarda da cinsiyete göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Köse (2016) yine aynı şekilde üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçeği oluşturan alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde “yüksek” düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir.

Literatürde okuma stratejileri - üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar:

Mert (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında okuma stratejilerine ilişkin farkındalıklarının “orta” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada mevcut çalışmadan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu duruma farklı ölçek kullanılması, örneklemin farklı sosyoekonomik düzeyden gelen üniversite öğrencilerinden oluşması neden olabilir.

Yapılan araştırmalardan hareketle PISA, PIRLS, YGS, TEOG sonuçlarında kızların erkeklerden daha başarılı olması ile okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyinin yüksek olması sonucu birbirine uyumludur. Okuma stratejilerindeki farkındalık düzeyi ile sınavlardan alınan puan arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir.

4.3. Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerin ilköğretimdeki durumu belirlenmeye çalışılabilir. Böylece ilköğretim ve lisedeki farkındalık düzeyleri dikkate alınarak öğretim programlarına uygun okuma stratejilerine yönelik tedbirler incelenebilir.
- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerine öğretmenlerin etkisini tespit etmek amacıyla çalışmalar yürütülebilir.
- Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerine ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisini tespit etmek amacıyla çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1990). "Okuma Akıcılığı ve Anlama". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 435-440.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artzt, A. F. ve Armour, T. E. (1992). Development of a Cognitive-Metacognitive Framework For Protocol Analysis of Mathematical Problem Solving in Small Groups. *Cognition and Instruction*, 9 (2), 137-175.
- Ateş, A. (2013). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (4), 258-273.
- Ay, S. (2008). "Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması". *Dil Dergisi*, 141, 7-88.
- Aytaş, G. (2005). "Okuma Eğitimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). *Metacognitive Skills of Reading*. London: Pearson.
- Başaran, M. (2013). "4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki". *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.

- Berkowitz, E. ve Cicchelli, T. (2004). "Metacognitive Strategy Use in Reading of Gifted High Achieving and Gifted Underachieving Middle School Students in New York City". *Education and Urban Society*, 37 (1), 37-57.
- Brown, A. L. (1977). *Knowing When, Where, and How to Remember: a Problem of Metacognition*. University of Illinois at Urbana-Champaign, University of Illinois. <http://eric.ed.gov/?id=ED146562>.
- Brown, A. L. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms". In F. Weinert ve R. Kluwe (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (pp. 263-340). New York: Wiley
- Brown, A. L. (1994). "The Advancement of Learning". *Educational Researcher*, 23 (8), 4-12.
- Brown, A.L., ve Campione, J.C. (1996). "Psychological Learning Theory and the Design of Innovative Environments: On Procedures, Principles and Systems". In L. Shauble & R. Glaser (Eds.). *Contributions of instructional innovation to understanding learning* (pp. 142-165). Hillsdale: NJ. Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantrell, S. ve Carter, J. (2009). "Relationships Among Learner Characteristics And Adolescents Perceptions About Reading Strategy Use". *Reading Psychology*, 30, 195-224.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği)". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39-56.
- Desoete, A. (2009). "Metacognitive Prediction and Evaluation Skills and Mathematical Learning in Third-Grade Students". *Educational Research and Evaluation*, 15 (5), 435-446.

- Denton, C.A., Wolters, C.A., York, M.J., Swanson E., Kulesz, P.A. ve Francis, D.J. (2015). "Adolescents' Use of Reading Comprehension Strategies: Differences Related to Reading Proficiency, Grade Level, and Gender". *Learning and Individual Differences* 37, 81-95.
- Efklides, A. (2009). "The Role of Metacognitive Experiences in the Learning Process". *Psicottiema*, 21 (1), 76-82.
- Ekiz, T. (2002). *Almanca Yazan Türklerde Metinlerarasılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring-A New Area of Cognitive Developmental Inquiry". *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1993). "Young Children's Understanding of Thinking and Consciousness". *Current Directions in Psychological Science*, 2 (2), 40-43.
- Gama, C. (2000). "The Role of Metacognition in Interactive Learning Environments. International Conference on Intelligent Tutoring Systems". *Young Researchers' Track Proceedings*. 18, 25-28.
- Gama, C. (2005). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments*. (Doctoral dissertation). University of Sussex.
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). "Metacognition: Answered and Unanswered Questions". *Educational Psychologist*, 24 (2), 143-158.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Hall, C. W., Smith, K. M. ve Chia, R. C. (2002). "Relationship Between Metacognition and Affective Variables in College Achievement". *National Social Science Journal*, 12, 43-50.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning; an Introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Jacobs, J. ve Paris, S. (1987). "Children's Metacognition About Reading. Issues in Definition, Measurement, and Instruction". *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Iwai, Y. (2016). "Promoting Strategic Readers: Insights Of Preservice Teachers' Understanding Of Metacognitive Reading Strategies". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (1), 1-7.
- Kana, F. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 100-120.
- Karatay, H. (2010). "Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık: Metinlerarasılık Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 155 – 178
- Karmiloff, S. A. (1992). *Learning, Development, and Conceptual Change. Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA, US: The MIT.
- Kavan, N. ve Akın, E. (2019). Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Edinim Süreçlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal Of Language Academy*. Volume 7/4, December 2019, s. 124-133.
- Kavan, N. ve Akın, E. (2020). Zaman Bisikleti Fantastik Çocuk Roman Serisinin Kültürel Çözümlemesi. *Asya Studies*, 4 (11), 49-57.
- Kavan, N. (2020). *Teknoloji Destekli Eğitimin Özel Eğitim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt: Siirt Üniversitesi.
- Kayashima, M. ve Inaba, A. (2003). *The model of Metacognitive Skill and How to Facilitate Development of the Skill*. paper presented at the Proc. of the

- International Conference on Computers in Education. Dec 2-5, Hong Kong. 253-261.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- Kolic-Vehovec, S. ve Bajanski, I. (2006). “Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students”. *European Journal of Psychology of Education*. 21 (4). 439-451.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. Tazebay A. ve Çelenk S. (Ed.) “*Türkçe öğretimi ilke – yöntem – teknikler*”. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Köse, N. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Larkin, S. (2000). *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students And Teacher?* <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003273.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Lahuerta Martínez, A. (2008). “Analysis of ESP University Students' Reading Strategy Awareness”. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 15, 165-175.
- Lin, X. D. ve Lehman, J. (1999). “Supporting Learning of a Computer-Based Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking”. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (7), 1-22.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.html>
- Marshall, M. (2003). *Metacognition Thinking about Thinking is Essential For Learning*. <http://Teachers.Net Gazette/JUN03/Marshall.html>.
- Mccormick, C. B., Miller, G. E. ve Pressley, M. (1989). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. New York: Springer-Verlag


- MEB. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*.http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.
- Mert, E. L. (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri”. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II*: 95-106.
- Montgomery, D. E. (1992). Young Children’s Theory of Knowing: The Development of a Folk Epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oluk, S. ve 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), 183-19.
- Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (12), 5-28.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Panaoura, A. ve Philippou, G. (2005). “The Measurement of Young Pupils’ Metacognitiveability in Mathematics: The Case of Self-Representation and Self-Evaluation”. *Proceedings of CERME*, 4, 1-10.
- Panaoura, A. ve Philippou, G. (2007). The Developmental Change of Young Pupils’ Metacognitive Ability in Mathematics in Relation to Their Cognitive Abilities. *Cognitive Development*, 22 (2), 149-164

- Panaoura, A., Philippou, G., ve Christou, C. (2003). *Young Pupils' Metacognitive Ability İn mathematics*. www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/WG3/papers_doc/TG3_Panaoura.doc.
- Parlatır, İ. H. (2010). *Deyimler*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pierce, W. (2003). *Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation*. <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.html>.
- Pressley, M. ve Ghatala, E. S. (1990). "Self-Regulated Learning: Monitoring From Text Learning". *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Rittle, J. B. ve Koedinger, K. (2009). "Iterating Between Lessons on Concepts and Procedures Can Improve Mathematics Knowledge". *The British Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 483–500.
- Rittle, J. B., Siegler, R. S. ve Alibali, M. W. (2001). "Developing Conceptual Understanding and Procedural Skill in Mathematics: An Iterative Process". *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 346–362.
- Schraw, G. (1998). "Promoting General Metacognitive Awareness". *Instructional Science*, 26 (1–2), 113–125.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994) "Assessing Metacognitive Awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K.J. ve Hartley, K. (2006). "Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning". *Research in Science Education*, 36 (1–2), 111–139.
- Seitz, R. (1999). *Cognitive apprenticeship*
<http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/constructivism/CognitiveApprenticeship.html>.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shimamura, A. (2000). Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9 (2), 313-323.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temur, T. ve Bahar, Ö. (2011). "Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners Who Learn English as a Foreign Language". *European Journal of Educational Studies*, 3 (2), 421-427.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veenman, M. V. J., Hout, W. B. ve Afflerbach, P. (2006). "Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations". *Metacognition and Learning* 1 (1), 3- 14.
- Wilson, J. (2001). *Methodological Difficulties of Assessing Metacognition: A New Approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education Fremantle, December 2-6. Western Australia, Australia,
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modeli Kullanmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Merak, Kaygı, Özyeterlik ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: Valilik Onay Yazısı

	T.C. SIİRT VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 32790399-355.01-E.6230869 Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı	08.04.2020
VALİLİK MAKAMINA SIİRT	
İlgi : Siirt Üniversitesi Rekt.lüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 06/04/2020 tarihli ve E.1582 sayılı yazıları.	
<p>Siirt Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek Lisans öğrencisi Mehmet KILINÇ' ın yürütmekte olduğu "TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üst Bilişsel Farkındahkları ve Seviyeleri" adlı ölçek çalışmasını ilimiz bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulayabilmesi için okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.</p>	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
M. Orhan DANIŞ İl Millî Eğitim Müdür Yrd.	
OLUR 08.04.2020	
Deniz EDİP Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü	

Adres: Yeni Mahalle Hz.Fakrullah Cad. No:78/D Kat:3-4-5
Siirt/Merkez
Elektronik AÇ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmeteci56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖĞDÖR (Memur) M.AYDIN(Şef)
Tel: 0 (484) 223 10 28
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgu.meb.gov.tr> adresinden: 655d-4332-3553-9c2d-9f95 koda ile teyit edilebilir.

EK-2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı

T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-355.01-E.6286860
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

09.04.2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi a) Siirt Üniversitesi Rekt.lüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 06/04/2020 tarihli ve E.1582 sayılı yazıları.
b) Valilik Makamının 08/04/2020 tarihli ve E.6230869 sayılı oluru.

Siirt Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek Lisans öğrencisi Mehmet KILINÇ' ın yürütmekte olduğu "TYT Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerisinde Üst Bilişsel Farkındalıkları ve Seviyeleri" adlı ölçek çalışmasını okulunuzda öğrenim gören öğrencilere uygulayabilmesi için okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanmasına ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) olur' u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

M. Orhan DANIŞ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

Ekler:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri (4 sayfa)
2-İlgi (b) Valilik Oluru (1 sayfa)

Dağıtım:

-Merkez Resmî ve Özel Tüm Lise
Okul Müdürlüklerine

Bilgi için:

--Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)



Adres: Yeni Mahalle Hz.Fakredullah Cad. No:78/D Kat:3-4-5
Siirt/Merkez
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmetel56@meb.gov.tr

Bilgi için: M.ÖĞDÖR (Memur) M.AYDIN(Sef)

Tel: 0 (484) 223 10 28
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden BİRBİ-2b77-32bc-b2ba-0ca3 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Anket Uygulaması

Değerli arkadaşlar TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili üst bilişsel farkındalıklarını nasıl kullandıklarını belirlemek üzere geliştirmişlerdir. Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkla sergilediğinizi ilgili maddeyi işaretleyerek belirleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Mehmet KILINÇ

Katılımcı Bilgileri :

Ad-Soyad :

Yaşınız :

Sınıfınız :

Okul ve Bölüm Bilgileriniz :

EK-4: Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri

C. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri						
MADDE	STRATEJİLER					
		Asla ya da neredeyse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
1	Okurken aklımda bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3	Okuduğumu anlamama yardımcı edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7	Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
11	Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altına çizerim.	1	2	3	4	5
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
17	Metni anlamamı kolaylaştırsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazısal yardımcıları kullanırım.	1	2	3	4	5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendiren analiz ederim.	1	2	3	4	5
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı - Soyadı : Mehmet KILINÇ
Doğum Yeri ve Tarihi : Siirt – 19/07/1990
E-Posta Adresi : mehmet-kilinc-56@hotmail.com
ORCID : 0000-0003-3137-2061

Öğrenim Bilgileri

Yüksek Lisans

- Siirt Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü - Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Lisans

- Azerbaycan Diller Üniversitesi - Tercüme Fakültesi - Tercümanlık Bölümü

Bildiği Yabancı Diller

Almanca
Azerice
İngilizce
Kürtçe
Rusça
Türkmence

İş Deneyimleri

- Millî Eğitim Bakanlığı (2015 - Hâlen)

Tarih

22/10/2020