

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

ESİN ÖZBİLGİN

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRTMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ZEYNEP ÇETİNKAYA EDİZER**

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

ESİN ÖZBİLGİN

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. ZEYNEP ÇETİNKAYA EDİZER

İSTANBUL-2018

3101140056 Öğrenci numaralı Esin ÖZBİLGİN tarafından hazırlanan bu çalışma 03.07.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin hem düşünme süreçlerini hem akademik başarılarını fazlaca etkileyen bir beceridir. Üstbilişsel okuma becerisi ise bireyin kendi okuma becerisine ilişkin farkındalığı, okuma yoluyla öğrenmenin verimini artırmak için işe koştığı stratejileri kapsayan bir alandır. Üstbiliş kavramı 1972’de ortaya çıkmakla birlikte, üstbilişsel okuma becerileri güncel bir konu olarak araştırmacıların üzerine son yıllarda daha fazla eğildiği bir alan olmuştur.

Bu araştırma, sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel stratejileri belirlemeyi ve üstbilişsel strateji kullanımının başarıyla olan ilişkisini ölçmeyi hedeflemiştir.

“Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına değinilmiş; çalışmadaki tanımlar ve kısaltmalar açıklanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde kavramsal çerçeve belirlenmiş, üstbilişsel beceriler ve okuma stratejileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmanın yöntemi, evren ve örnekleme, ölçme araçları ile ilgili bilgiler üçüncü bölümü oluşturmuştur. Çalışmanın dördüncü bölümünde elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Son bölümde çalışmada varılan sonuçlar ve öneriler yer almıştır.

Çalışmada yararlanılan eserler kaynakçada verilmiştir. En sonda “Ekler” başlığı altında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izin belgesi ile kullanılan ölçme araçlarına ilişkin izin yazışmaları yer almaktadır.

Bu araştırmada bilgilerini benimle paylaşan ve her aşamada bana yardımcı olan değerli danışmanım Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER’e, desteklerini esirgemeyen İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN’e ve bölümdeki kıymetli hocalarıma, görüşleri ile çalışmaya katkı sunan Sayın Emel OKUR BERBEROĞLU’na, eşim Özgür ÖZBİLGİN’e, ablam Esra AKTAŞOĞLU’na ve dostum Mercan Aytuna DİRİCAN’a ve son olarak çalışmaya katılan öğrencilere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Esin ÖZBİLGİN

ÖZET

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Okuma eylemi, temelde yazıyı oluşturan harf ve işaretlerin çözümlenmesi olarak kabul edilir. Günümüzde okuma eyleminin asıl amacı ve işlevi anlamayı, yapılandırmayı, anlamlandırmayı, yorumlamayı, eleştirmeyi ve değerlendirmeyi sağlamaktır. Türkçe Öğretimi Programında (MEB, 2018) okuma becerisini geliştirerek öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı ve uygun yöntem ve teknikleri kullanarak okuyabilmeleri; okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamaları amaçlanmaktadır. Üstbilis, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmaktır. Bu bağlamda bireyin okuma-anlama süreçlerinde okuma eylemine yönelik farkındalık geliştirmesi okuma, anlama verimini artırmaktadır.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin hangi üstbilis sel okuma stratejilerini kullandıklarını ve üstbilis sel okuma stratejilerinin okuma başarısıyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Kartal ilçesi 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileridir.

Çalışmada, Üstbilis sel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu ve Üstbilis sel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu kullanılmıştır. Gözlem formlarının analizinde betimsel istatistik, görüşme formlarının analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilis sel okuma stratejilerini düşük sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle okuma sırası stratejilerin çok düşük bir sıklıkta kullanıldığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Okuma başarısı yüksek olan grubun okuma başarısı daha az olan gruba göre üstbilis sel okuma stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre üstbilis sel okuma stratejilerinin kullanılması ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma becerisi, üstbilis, üstbilis sel okuma stratejileri.

ABSTRACT

A STUDY ON METACOGNITIVE READING SKILLS OF THE 8TH GRADE STUDENTS

The reading action is considered to be the perceiving of letters and signs forming the writing. Today, the main purpose and function of reading is to understand, to construct, to interpret, to criticize and to evaluate. In the Turkish Teaching Program (2018), students should be able to read the written texts they meet in their daily life by using correct, fluent and appropriate methods and techniques; it is aimed to evaluate what they read and to interpret them critically. Metacognition is not only learning and understanding something but also being aware of the action. In this context, improving the awareness of the individual in the reading-comprehension process increases the efficiency of comprehension.

This study aimed to determine which metacognitive reading strategies are used by 8th grade students and the relationship of metacognitive reading strategies to reading performance. The participants of study are the 8th graders, which were studied at the 50. Yıl General Refet Bele Middle School's students in the province of Kartal in Istanbul.

In the study, Metacognitive Awareness Reading Skills Observation Form, and Metacognitive Reading Skills Interview Form were used. Descriptive statistics were used in the analysis of the observation forms and content analysis was used in the analysis of the interview forms.

As a result of the research; it was determined that eighth grade students used metacognitive reading strategies at low frequency before reading, during reading and after reading. Especially during reading strategies are used at a very low frequency. It was determined that the group with a high-achievement readers metacognitive reading strategy more frequently than the group with poor-achievement readers. According to this, it can be stated that there is a positive relation between the use of metacognitive reading strategies and reading success.

Key Words: Turkish teaching, reading skills, metacognition, metacognitive reading strategies.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	4
1.3. ÖNEM	4
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	5
1.7. KISALTMALAR	5
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	6
2.1. OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ	6
2.2. ÜSTBİLİŞ	14
2.2.1. Üstbilişsel Bilgi	15
2.2.2. Üstbilişsel kontrol	16
2.3. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ	17
2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	24
2.5. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA İLE İLGİLİ YAPILAN ALANYAZIN	
ÇALIŞMALARI	27
BÖLÜM III: YÖNTEM	32
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	32
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	33
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi	33
3.3.2. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu	34
3.3.3. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu	37
3.3.4. Çalışmada Kullanılan Metinler	38
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	38

BÖLÜM IV: BULGULAR	43
4.1 ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖZLEM FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	43
4.2. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	46
4.3. GÖRÜŞME VE GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	64
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	65
5.2. ÖNERİLER	66
KAYNAKÇA	69
EKLER	75
Ek-1: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	75
Ek-2: Veri Toplama Araçlarının Kullanılmasına Dair İzin Yazışması.....	76
Ek 3: Veli İzin Belgesi	78
Ek-4: 8. Sınıf Deneme Türüne Dayalı ve Öykü Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri	79
Ek-5: Görüşme Formuna İlişkin Uzman Görüşü	87
Ek-6: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu	88
Ek-7: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu	89
Ek-8: Gözlem ve Görüşme Öncesinde Kullanılan Metinler	90
Ek-9: Örnek Gözlem Formu	96
Ek-10: Örnek Görüşme Formu.....	97
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Üstbilişin Unsurları	15
Tablo 3-1: Üstbilişsel Okuma Stratejileri İçerik Kodları	39
Tablo 3-2: Kodların Toplam Değerleri	40
Tablo 3-3: Değerlerin 1 ve 0 Olarak Kodlanması	41
Tablo 3-4: Çaprazlama (crosstab) Tablosu	41
Tablo 4-1: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
Tablo 4-2: Görüşme Sonucu Okuma Öncesinde Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları.....	47
Tablo 4-3: Görüşme Sonucu Okuma Sırasında Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları.....	52
Tablo 4-4: Görüşme Sonucu Okuma Sonrasında Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları.....	57
Tablo 4-5: Görüşme Sonucu Üstbilişsel Okuma Stratejileri Gruplara Göre Toplam Kullanım Sıklığı.....	63

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi belirtilmiş; sınırlılıkları ve sayıltıları ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak araştırmada yinelenen tanımlar ve kısaltmalara da yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okumak, geçmişte olduğu gibi bugün ve gelecekte de insanların bilgi edinmesinde, öğrenme süreçlerinde, düşüncesini ve ufkunu genişletmesinde başı çeken bir eylemdir. Yazının icadıyla tarihi çağlar başlamış, o günden bugüne okuma medeniyetin ilerlemesi ve aktarılmasında önemli bir yere sahip olmuştur. Victor Hugo okumayı bir gıdaya benzetmiş; “Okuyan insanlık bilen insanlıktır.” demiştir.

Okumak en basit haliyle yazıyı oluşturan harf ve işaretlerin çözümlenmesi olarak tanımlanır. Günümüzde ise okumanın bunun ötesinde anlamları vardır. Okuma; anlama, yapılandırma, yorumlama, eleştirme, anlamlandırma, değerlendirme gibi daha üst düzey işlemleri gerektiren bir süreçtir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bilgi sürekli güncellenmektedir. Bu nedenle insanların ihtiyaçları hatta ilgileri de değişiklik göstermektedir. Okuma eylemi sürekli değişen ve gelişen bilgiyi elde etmenin yollarından birisi olarak önemini hala korumaktadır (Karatay, 2011).

Okuma, öğrenmelerin tümüyle ilgili ve etkili bir araçtır. Okul türü öğrenmelerde de çok sık kullanılan bir beceridir. Karatay (2011) “Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin amacı okunan metinlerden bilgi edinmeyi, Türkçenin dışındaki derslerle baş etmeyi, öğrenme sürecinde öğrencileri okuduğunu kavrama konusunda bilinçli okuyucular olarak hazırlamayı sağlamaktır” diyerek okumanın önemine vurgu yapmaktadır (Karatay, 2011, s.9).

Farkındalık sahibi ve bilinçli okuyucular yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biri olmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik,

sanatsal, siyasi, ahlak, vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır.

Hem akademik süreçte hem de yaşam sürecinde çok önemli bir beceri olan okuma alanında çeşitli sorunlar da yaşanmaktadır. Konuya ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar okuma konusundaki sorunların farklı boyutlarını ortaya koymaktadır.

Okuma alanında uluslararası başarıyı ölçen testlerin başında PISA ve PIRLS gelir. Uluslararası Eğitim Başarılarının Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) 2001 yılında Türkiye ile beraber 35 ülke katılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okuma becerileri, okuma becerisini geliştirmek amaçlı kullanılan yöntem ve teknikler, ailenin sürece katkıları gibi alanlar standart testlerle ve anketlerle ölçülmüştür. Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PIRLS 2001 sonuçları ortalaması 500 puan, standart sapması 100 olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin puanı 449 puan olup uluslararası ortalamadan daha düşük çıkmıştır. En yüksek başarı puanına sahip ülkenin İsveç olduğu görülmüştür. PIRLS (2001) sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine pek zaman ayırmadıkları, okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarındaki metinlere dayalı olduğu, okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde daha çok testlerden yararlandığı, kısacası öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir (MEB, PIRLS 2001 Ulusal Rapor, 2003)

Uluslararası başarıyı ölçen bir diğer test olan PISA son olarak 2015 yılında uygulanmıştır. PISA'nın altıncı döngüsüdür. 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke katılmıştır. Fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri olarak üç alanda yapılan PISA 2015 uygulamasının okuma becerileri alanı üç boyutta ele alınmaktadır: metin, okurun metne yaklaşımı, metnin kullanım amacı. Okuma becerileri alanında tüm ülkelerin ortalaması 460, Türkiye'nin ortalaması 428 puandır. Türkiye ülke ortalamaların altında kalmıştır. En yüksek puan alan ülkeler Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda'dır. En düşük puana sahip ülkeler Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır (MEB, PISA 2015 Ulusal Rapor, 2015).

PISA; okuma becerileri alanında öğrencileri en düşük 1. düzey, en yüksek 6. düzey olmak üzere altı yeterlilik düzeyine ayırmıştır. PISA 2015'te 1. düzeyde yer

alan öğrenci oranı OECD ülkelerinde %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye’de %30’dur. Tüm ülkelerin oranına yakın bir sonuç alan Türkiye OECD ülkelerinin ise gerisindedir (MEB, PISA 2015 Ulusal Rapor, 2015).

5. düzey ve üstünde (üst düzey yeterlilik) bulunan öğrenci oranları ise OECD ülkelerinde %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye’de %0,06’dır. Görüldüğü gibi alt düzey yeterlilik oranında OECD ülkelerinin oldukça düşük bir orana sahip olan Türkiye; üst düzey yeterlilikte tüm ülkelerin üstelik çok ciddi bir farkla gerisinde kalmıştır (MEB, PISA 2015 Ulusal Rapor, 2015).

Okuma becerisine ilişkin bir diğer sorunun okuma-yazma becerisinin öğretiminden itibaren okuma alışkanlığının kazandırılmaması, buna bağlı olarak da bu becerinin zamanla körelmesi olduğu söylenebilir. Sever (1990), ilköğretimden yükseköğretime kadar sürekli bir okuma alışkanlığı kazanamamış bireylerin okuma alışkanlığı olan bireylere oranının daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Okuma becerisine ilişkin başarıyı etkileyen durumlardan biri de okumaya yönelik tutumdur. Okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır (Ateş, 2008; Sallabaş, 2008). Öğrencilerin Türkçe dersine ve okuma etkinliklerine olan tutumlarının okuma becerilerinin gelişmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme süreçlerinin önde gelen araçlarından biri olan okuma, güncel gelişmeler ve teknolojinin getirdiği yenilikler ile birlikte salt bir bilgi edinme yolu olmaktan çıkmış, strateji odaklı ve yüksek verimli bir okuma öncelikli hale gelmiştir. Bilgiye kısa zamanda ulaşabilen, kendi öğrenmelerini izleyen ve yöneten, süreçte etkin bir okur olmak günümüzde bir gerekliliktir (Atasoy, 2009).

Üstbiliş, etkili bir eğitim-öğretim süreci için çok önemlidir. Öğrenciler, kendi bilişsel düzeylerinin ve ihtiyaçlarının farkına vararak daha etkili bir öğrenim süreci yaşayabilirler. Üstbilişsel becerilerin akademik başarıyı artırdığı çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Berkowitz ve Chiccelli, 2004; Anastasiou ve Griva, 2009; Çöğmen, 2008, Aydurmuş, 2013, Çetinkaya Edizer, 2015).

1.2. AMAÇ

Araştırmanın amacı sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini ve üstbilişsel okuma becerilerinin okuma başarısıyla ilişkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitabındaki metinleri okurken kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri nelerdir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ile başarıları arasındaki ilişki nedir?

1.3. ÖNEM

Ana dili eğitimi başta olmak üzere tüm öğrenmelerin temelinde olan okuma becerisinin etkin bir biçimde kullanılmasının önemi artmıştır. Okumak sadece harf ve sözcüklerin çözümlenmesi eylemi olmaktan çıkmış, problem çözme, analiz becerisi ve yaratıcı-üretici becerilerin temeli haline gelmiştir.

Okuma etkinliklerinin temeldeki amacı anlama ve öğrenmedir. Strateji kullanımının anlamı yapılandırma üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini ve bu stratejilerin kullanım sıklığını belirlemek anlamsal yapı oluşturmanın ne derece gerçekleştiğini belirlemek açısından önemlidir.

Üstbiliş ve üstbilişsel okuma becerileri güncel bir alan olduğu için alanyazında yapılan çalışmaların az olduğu görülmüştür. Üstbilişsel okuma becerileri ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim fakültesi öğrencileriyle daha sonra ise beşinci veya yedinci sınıf öğrencileriyle yürütüldüğü belirlenmiştir (Gelen (2003) yedinci sınıf; Şen (2003) beşinci sınıf; Yılmaz (2008) yedinci sınıf; Topuzkanamış (2009) eğitim fakültesi öğrencileri; Babacan (2012) eğitim fakültesi öğrencileri). Ortaöğretime geçmeden önceki son basamak olduğu için sekizinci sınıf ile yürütülen bu çalışmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Örnekleme grubunun testleri ve ölçeği içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kartal ilçesi 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Biliş: Herhangi bir şeyin farkında olma, anlama, idrak etme.

Üstbiliş: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol etmesi.

Strateji: Önceden belirlenen bir amaç için uygulanan yöntem ve teknikler.

Üstbilişsel Okuma: Okuma-anlama sürecinde farkındalık sahibi olma, okuma amacı ve sürecine ilişkin kendini kontrol etme ve yönetme.

Üstbilişsel Okuma Stratejisi: Okuma-anlama sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme için kullanılan yöntem ve teknikler.

1.7. KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

Haz.: Hazırlayan

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OSÜFE: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “okuma”, “okuma eğitimi”, “üstbiliş” ve “üstbilişsel okuma stratejileri” ve “üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretimi” kavramlarının üzerinde durulmuştur. Kavramlarla ilgili yayın ve araştırmalar tanıtılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında okuma stratejilerinin ele alınışına değinilmiştir.

2.1. OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, pek çok araştırmacı, yazar hatta filozof tarafından tanımlanmıştır. TDK (2018) okumayı, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretleri çözümlenmek olarak tanımlar. İkinci anlamında ise yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek olarak verir. Okumanın bundan daha derin tanımları da bulunmaktadır. Göğüş (1978) “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eyleme göre, seslendirme yönünden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.” demiştir. Demirel (2000) okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır.” Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998) “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” şeklinde açıklarken Sever’e (2004) göre “bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarmaya okuma denmektedir.” Haris ve Sipay’e göre “okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır.” Güneş’e (2000) göre okuma; “görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından da oluşan karmaşık bir etkinliktir.” (Akt. Karatay, 2011, s.13). Okumanın başarılı olması için hem görme duyusu hem de anlama becerisi birlikte ve uyumlu çalışmalıdır. Aksi takdirde okuyucu sıkıntılar yaşar. Tanımlara bakıldığında okumanın çok yönlü bir beceri olduğu görülmektedir. Görme, algılama, anlama ve yorumlama becerileri uyum içinde çalıştığında okuma gerçekleşmiş olur.

Türkçe Öğretim Programı (2006) “okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve

anlamlandırması sürecidir” derken; 2015 yılında yayımlanan programda okumayı öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlayan bir beceri” olarak kabul eder. Okuma becerisi öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine alır diyerek okumanın önemine vurgu yapar. Bu tanımlara bakıldığında okumanın iki yönü ön plana çıkmaktadır: Bunlardan birincisi harfleri çözülemeye dayalı psikomotor davranış ve diğeri anlam çıkarmaya yönelik bilişsel sürecin işleyişi.

Göktürk (2010) okumanın üç anlam boyutundan bahseder. Bunlardan birincisi temel okuma yazma becerisi yani harf ve işaretlerin çözümlenmesine dayalı olan anlam boyutudur. İkinci anlam boyutu okumanın alışkanlık haline gelmesini karşılar. Okumanın sürekliliği ve okumaya istekli oluş burada devreye girer. “Okumasını bilen ama hiç okumayan biri ile okuma bilmediği için hiç okumayan arasında bir fark yoktur.” Eleştirel okuma yani okuma alışkanlığına yorumlama ve değerlendirme boyutlarını katma ise üçüncü anlam boyutunu oluşturur. Okuduklarını düşünen, yorumlayan ve eleştiren okuyucular bu anlam boyutuna ulaşmış kabul edilir.

Okuma üzerine araştırmalar yapan Stauffer (1969, Akt. Karatay, 2011, s.11) “Okuma nedir?” sorusuna yanıt aramıştır. Bunun sonucunda okumayı karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma basılı bir metinden anlam çıkarma yani harf ve işaretleri çözümlene olduğu kadar bu işaretleri anlamlandırma, yorumlama, seslendirme ve nihayetinde yazarın basılı sözcüklerin arkasında hangi düşünceleri anlatmak istediğini algılamak ve anlamaktır şeklinde yorum getirmiştir.

Çetinkaya Edizer 'in (2016) Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmasında “Okuma nedir?”, “Okumanın önemi nedir?”, “İyi bir okuyucu olmak için neler yapmak gerekir?” sorularına cevaplar aranmıştır. Buna göre katılımcıların okumayı anlama, düşünceyi geliştirme, fiziksel okuma ve bilgi edinme ile açıkladıkları belirlenmiştir. İyi okur olmayı ise düzenli okumayı ön planda tutarken eleştirel okuma ikinci planda kalmıştır.

Tanımların genelinde okumanın genellikle anlama boyutu yani bilişsel yönü üzerinde durulmuştur. Ülper (2010) okumanın duyuşsal yönünün önemine değinmiş ve okuma için “Yazılı bir metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini

tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.” şeklinde bir tanım yapmıştır. Ülper’in tanımında öne çıkan iki kavram daha vardır. Bunlardan ilki okumanın amacı olan bir eylem olması diğeri ise stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmesidir.

Temizkan’a göre (2007) “okuma eyleminde temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yazılı veya basılı metin, ikincisi duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması, üçüncüsü ise okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması halinde gerçekleşebilir.”

Akın ve Çeçen’e göre (2014), “okuma eylemi sadece bir metni okuyabilme becerisini göstermekle sınırlı olmayacak kadar büyük bir eylemdir. Okuma, amaçlı bir eylemdir.” Bir metin okunduğunda bu metnin tamamının zihinde tutulması oldukça güçtür. Okuma eylemini gerçekleştiren kişi bu durumun farkında olmalıdır. Okuduğunu yorumlayarak, sonuçlar çıkararak okumanın özüne ulaşmalıdır.

“Okumanın amacı nedir?” sorusuna verilen pek çok cevap vardır. Türkçe Öğretim Programı (2015) okumayı öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme süreçlerini kapsayan bir beceri olarak tanımlamış; okuma alışkanlığı kazanma, öğrencilerin değerlendirme ve eleştirel becerilerinin geliştirilmesi ve toplumsal değerlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Okumanın anlama boyutu ve alışkanlık haline gelme boyutu burada da öne çıkmaktadır.

Demirel (2000) anlayarak okuma kavramının üzerinde durmuş ve okuma sürecini iki aşamaya ayırmıştır. İlk aşama dikkatli ve ilgili okumaktır. İkinci aşama ise okunanı sorgulamak ve kavramaktır. Anlayarak okumak için konuyu belirleme; anlaşılamayan sözcük, cümle ve paragrafları tespit etme; ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirlemeye çalışma; okuma hızına ve sürecine dikkat etme gibi noktalara dikkat etmek çok önemlidir.

Grabe ve Stoller (2002) ise okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır: “Temel bilgileri inceleme, metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme, bilgileri bütünleştirme ve tamamlama, metinden bir bilgi öğrenme, yazma gereksinimini

karşılama, okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme, genel olarak anlamayı sağlamak için okuma.” (Akt. Epçaçan, 2009).

“Öğrencilerin hem okul hem de günlük yaşamlarında başarı elde etmeleri hızlı, doğru ve eleştirel bir okuduğunu anlama becerisi edinmeleriyle gerçekleşebilir. Çünkü okullarda karşılaşılan ders araçlarının büyük bir kısmı dile yani okuma anlama becerisine dayanır.” (Karatay, 2011, s.15). Bu nedenle okulda başarılı olmak isteyen bir öğrencinin okumasının iyi olması, akıcı ve anlayarak okuma kadar yorumlama becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Okuma becerisi sadece Türkçe derslerinin değil tüm derslerin başarısını etkileyen bir faktördür.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin var olan öğretim yöntem ve tekniklerinden en iyi biçimde yararlanmaları gerekir. Yöntem ve teknik seçilirken dersin amacına, konusuna ve öğrencilerin ilgisine göre karar verilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Türkçe Öğretim Programı (1982), Türkçe dil becerilerini anlama ve anlatım olarak ikiye ayırmıştır. Anlama becerisinin alt başlıkları okuma ve dinleme-izleme becerileri için öğrencilere kazandırılacak davranışlar sınıf düzeyinde belirlenmiştir. Okuma tekniği bakımından öğrencilere kazandırılacak davranışlar sesli ve sessiz okuma teknik ve alışkanlığı kazanmak, Yazım Kılavuzu ve başvuru eserlerinden yararlanmak, kitap okuma alışkanlığı kazanmak amaçlarını taşır. Türkçe Öğretim Programı (2006) ise okuma becerisini geliştirmek için kazanım ve etkinlik odaklı bir yaklaşım benimsemiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. 2018’de güncellenen Türkçe Öğretim Programı 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm ilköğretimi kapsayan bir yapıdadır. Önceki programlarda olduğu gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını benimseyen ve kazanım odaklı olan Türkçe Öğretim Programı'na (2018) göre öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalı konusunda teşvik edilmelidir. Ayrıca öğrenme öğretme süreçlerinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden

yararlanılmalıdır. Türkçe Öğretim Programında (2018) ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiştir. “İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır.” (Türkçe Öğretim Programı, 2018, s. 10). 2018 Türkçe Öğretim Programına göre ortaokul Türkçe derslerinde okuma-öğrenme alanı kazanımları şunlardır:

Akıcı Okuma:

“1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur,

2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur,

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır,

3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur,

4. Okuma stratejilerini kullanır,

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.” (Türkçe Öğretim Programı, 2018, s. 49).

Söz Varlığı:

“5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder,

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır,

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir,

6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler,

7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder,

Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalâğa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır,

8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler,

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur,

9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar,

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez,

10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir,

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur,

11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” (Türkçe Öğretim Programı, 2018, s. 49).

Anlama:

“12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder,

13. Okuduklarını özetler,

14. Metinle ilgili soruları cevaplar,

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur,

15. Metinle ilgili sorular sorar,

16. Metnin konusunu belirler,

17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler,

18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler,

19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler,

20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler,

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur,

21. Metnin içeriğini yorumlar,

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır,

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır,

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır,

22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir,

23. Metinler arasında karşılaştırma yapar,

Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır,

24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder,

25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur,

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur,

26. Metin türlerini ayırt eder,

a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur,

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir,

27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar,

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır,

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur,

28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar,

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır,

29. Medya metinlerini analiz eder,

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır,

30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır,

31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular,

a) Blog ve şahsi İnternet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır,

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır,

32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar,

33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır,

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır,

34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler,

35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar,

Kullanım kılavuzları incelenir.” Türkçe Öğretim Programı, 2018, s. 49-50).

Türkçe Öğretim Programındaki (2018) kazanımlarda görüldüğü üzere okuma sürecinde strateji kullanabilen, güncel gelişmelere uyum sağlayan, ezberci değil farkındalık geliştirmiş, yorum yapabilme gücü olan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Bilimdeki ve teknolojiadaki gelişmeler ile okumanın amacı ve yöntemi zaman içinde değişmişse de öneminin arttığı görülmektedir. Hem akademik başarı elde etmek hem de günceli takip etmek harf ve işaret çözümlemenin ötesinde bir okuma anlayışını getirmiştir. Yorumlama, değerlendirme ve eleştirme becerileri ile hedefe yönelik, stratejik ve verimli okuma kavramları gittikçe daha ön plana çıkmaktadır.

2.2. ÜSTBİLİŞ

Üstbiliş kavramı (metacognition) ilk olarak Flavell (1979) tarafından ortaya atıldığından beri eğitim alanında önemli ve üstünde çokça çalışmalar yapılan kavramlardan biri olmuştur.

Metacogniton sözcüğü Türkçeye çok farklı şekillerde çevrilmiştir. Üstbiliş karşılığını kullanan pek çok çalışma olduğu gibi bundan farklı olarak Senemoğlu (2005) yürütücü biliş; Akın ve Abacı (2011) biliş ötesi; Demir Gülşen (2000) biliş üstü şeklinde adlandırmıştır. Bu çalışmada TDK (2018)'nin karşılık olarak verdiği üstbiliş terimine sadık kalınmıştır.

Üstbiliş kavramı Flavell (1979) tarafından; “girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma” olarak açıklanmıştır.

Üstbiliş, tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini işleterek kişilerin kendi düşünme faaliyetlerini takip etmeleridir. Bilişsel süreçlerinin farkında olan bireyler bu farkındalığı duruma uygun bir şekilde ve yerde kullanabilmektedir. (Brown, 1980; Akt. Özsoy, 2008).

Biliş ve üstbiliş kavramları karıştırılmamalıdır. Senemoğlu (2005) biliş ve üstbiliş ayrımını “biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş (üstbiliş), herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmaktır.” şeklinde yapmıştır.

Flavell (1979) üstbilişi üç ana başlığa ayırmıştır: Öğrenme sürecindeki bireyin kendi öğrenme-düşünme süreçlerine ilişkin bilgisi, öğrenilen konu-birim hakkındaki bilgi ve öğrenenin strateji hakkındaki bilgileri (Akt. Senemoğlu, 2005, s338).

Üstbiliş kısaca bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve süreçleri istediğinde kontrol edip düzenlemesi anlamına gelmektedir. Tanımlara bakıldığında üstbiliş temelde iki ana unsura ayrılmaktadır (Özsoy, 2008).

Tablo 2-1: Üstbilişin Unsurları

ÜSTBİLİŞ	
Üstbilişsel Bilgi	Üstbilişsel Kontrol
Yordam bilgisi	Tahmin
Bildirimsel bilgi	Planlama
Duruma bağlı bilgi	İzleme
	Değerlendirme

2.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Yordam bilgisi: “Nasıl?” sorusunun cevabıdır. Bireyin yapılması gereken işi nasıl yapacağını, nasıl sonuca erdireceğini, nasıl başarıya ulaşacağını bilmesidir (Özsoy, 2008, s. 717). Sonuçta her görevin yapılma şekli ve gerektirdikleri birbirinden farklı olacaktır. Yordam bilgisine prosedürel bilgi de denmektedir (Akın ve Abacı, 2011).

Bildirimsel bilgi: “Ben yapabilir miyim? Yapmak için yeterli yetenek ve beceriye sahip miyim?” sorularının cevabını bilmektir. İşin ya da görevin yapılması belli yeterlilikler gerektiriyor olabilir. Bununla ilgili bireyin kendini tanımasından yani bildirimsel bilgiye sahip olmaktan geçer (Özsoy, 2008). Bildirimsel bilgi daha önceki yaşantılar ve deneyimlerle kazanılır. Bildirimsel bilginin bir diğer adı da açıklayıcı bilgidir (Akın ve Abacı, 2011).

Duruma dayalı bilgi: Yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiye sahip olan bireylerin “Ne zaman, Nerede, Ne yapmalıyım” sorularına cevap verebilmesi duruma dayalı bilgiyi kullanabildiğini gösterir. “Ne zaman ne yapacağını bilmek kadar ne yapamayacağını bilmek, ikisi arasındaki farkı anlamak da duruma dayalı bilginin bir parçasıdır” (Özsoy, 2008, s. 718). Duruma dayalı bilginin bir diğer adı da durumsal bilgidir (Akın ve Abacı, 2011).

Duruma dayalı bilgi Flavell (1979) tarafından “yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin ikisinin birden bulunduğu bir düzey” olarak adlandırılmıştır. Brown (1987; Akt. Özsoy, 2008)’ın “conditional knowledge” olarak belirttiği kavram, Türkçede “zamana-duruma bağlı/dayalı bilgi” anlamında “duruma dayalı bilgi” ya da “durum bilgisi” şeklinde çevrilebilir.

Brown (1987) üstbilişsel bilgiyi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılandırmıştır. Brown'a göre "bildirimsel bilgi, ne biliyorum; yordam bilgisi, nasıl biliyorum; durum bilgisi, neden ve ne zaman biliyorum sorularıyla açıklanabilir" (Akt. Özsoy, 2008).

2.2.2. Üstbilişsel kontrol

Üstbilişsel bilgiyi stratejik olarak kullanmayı sağlayan zihinsel işlem ve süreçler üstbilişsel kontrol olarak açıklanabilir. Bilişi düzenleme ve kontrol edebilme becerisi bireylerin bilgiyi esnek, gerektiği durumda kullanabilmelerine olanak sağlar (Özsoy, 2008, s.720).

Üstbilişsel kontrolün dört basamağı vardır:

- Tahmin
- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme

Tahmin etme, öğrenme ediminin hem öncesi hem sırası hem de sonrası ile ilgilidir. Üstbilişsel kontrolde ilk adım olan tahmin etme kişinin öğrenmeye ilişkin amaçlarını, sürecini ve sonuçta ortaya çıkacak kazanımları sorgulamasını sağlar. Bu sorularla harekete geçen biliş, öğrenmenin kolaylığı ya da zorluğu hakkında bir kanaat edinerek ona göre bir çalışma planı oluşturacaktır. Planlama, tahmin basamağından sonra gelir ancak tahmin etme adımında ortaya çıkan cevaplara göre şekillenir. Buna göre planlama adımında işe yarar stratejiler seçilir ve gerekli araçlar belirlenir. İzleme adımı öğrenme gerçekleştikten sonra sürece yönelik analiz yapılan adımdır. İzlemede birey tahmin etme ve planlama doğrultusunda gerçekleştirdiği eylemleri inceler ve çıkarımlarda bulunur. Buna göre doğru yaptıklarını ve yapmaması gerekenleri belirleyebilir. Bu çıkarımlar sonraki süreçler için önem taşır., (Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel kontrolün son aşaması olan değerlendirme adımında kişi öğrenmenin verimine ve elde ettiği bilgilerin niteliğine göre yargıda bulunur. Bir hikâye dinleyen öğrencinin dinleme sonunda hem dinlediğini anlama hem de dinleme sürecinde yaptıkları konusunda kendini değerlendirmesi gerekir. Araştırmalar, değerlendirmede bulunan öğrencilerin öğrendiklerini, diğerlerine göre

daha iyi transfer edebildiklerini ve uygulayabildiklerini göstermektedir (Özsoy, 2008, s.720).

Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencinin alıcı, öğretmenin verici pozisyonda olduğu; öğrenmenin temelde ezbere dayalı olduğu söylenebilir. Günümüzdeki yapılandırmacı eğitim sisteminde öğrencilerin bilgiyi tüketen değil; bilgi araştıran, düşünen ve bilgiyi yeniden üreten bireyler olması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda üstbilişsel stratejileri kullanan öğrenciler bilgiye ulaşma ve yapılandırma sürecinde öne çıkmaktadırlar.

2.3. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma, öğrenmenin en temel araçlarından biridir ancak okumanın kendisi sadece bir araç değil başlı başına bir süreçtir. Okuyucunun bu süreçten en yüksek verimi alması belli stratejiler kullanmasını gerekli kılmaktadır. Strateji, bir amaç için izlenen yol anlamına gelir. Okuma stratejileri de bireyin metinlerden anlam çıkarmasını kolaylaştıracak ve öğrenmeyi sağlayacak yöntem ve tekniklerin geneline verilen addır. Okuma stratejileri okuyucuya neyi, nasıl anladıklarını ya da anlamadıklarını ve bunu yaparken izledikleri taktikleri gösterir. Karatay (2011, s. 46) okuma stratejileri için “kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir” demiştir. Okuma sürecinde üstbiliş ise, “bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinliklerini izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğine yönelik kontrol ve farkındalığıdır.” (Caron 1997, Akt. Çakıroğlu, 2007).

Okuma, öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin en başta gelenidir. Öğrenmenin verimini yükseltmek için üstbilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Öğrencilerin kendi okuma ve öğrenme süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmelerini içeren üstbilişsel stratejiler bu nedenle son yıllarda okuma araştırmalarında öne çıkan bir kavramdır (Jacopson, 1998).

Epçaçan (2009) “Öğrencinin okuduğunu anlaması için okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir.” demiştir. Karatay’a (2011) göre, üstbilişsel becerileri gelişmiş bireyler okuduğunu daha iyi anlamak için çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu stratejileri de doğru zamanda

ve yerde kullanmayı bilirler. Böylece okuma öncesinden sonrasına tüm süreci amaçları doğrultusunda etkin bir şekilde ve sürekli olarak değerlendirirler.

Okuma stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üçe ayrılmıştır (Akyol, 2006; Karatay, 2011; Ülper, 2010). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen okurlar; kendi kendini geliştirebilen, bilinçli ve ilerlemeye açık bireylerdir.

Aşağıda okuma stratejileri sınıflandırılarak verilmiştir:

“Okuma Öncesi Stratejiler

1. Okuma amacını belirleme,
2. Metni gözden geçirme,
3. Bilgileri harekete geçirme,
4. Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma,
5. Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme,
6. Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme,
7. metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme,
8. Kendinde metinde cevabı olabilecek sorular sorma,
9. Okuma hızı belirleme” (Karatay, 2011).

“Okuma Sırası Stratejiler

1. Okurken not tutma,
2. Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma (Okuma hızını ayarlama),
3. Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme,
4. Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma,

5. Anlamayı artırmak için sözlük gibi kaynakları kullanma,
6. Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma,
7. Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma,
8. Metindeki grafik tablo resim gibi görsellerden yararlanma,
9. Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme,
10. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma,
11. Bilginin akılda kalıcılığını artırmak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme,
12. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
13. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme,
14. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinden tahmin etmeye çalışma” (Karatay, 2011).

“Okuma Sonrası Stratejiler

1. Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,
2. Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
3. Metinde geçen düşünceleri özetleme,
4. Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme,
5. Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,
6. Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme,
7. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,
8. Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme ,

9. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma” (Karatay, 2011).

Okuma stratejilerini öğretirken bu stratejileri bir bütün olarak değil ayrıştırarak öğretmek stratejilerin daha iyi öğrenilmesi ve okuma başarısının artmasında etkilidir. (Ülper (2010) de okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve anı olarak sınıflandırmıştır. Buna karşın bazı stratejilerin hem okuma öncesi hem okuma sırası hem de okuma sonrası kullanılabileceğini belirtmiştir (Ülper, 2010, s.81).

“Okuma öncesi stratejileri:

- Okuma amacını saptama,
- Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama,
- Metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
- Metnin başlığına, alt başlıklarına, koyu ya da italik yazılan noktalara dayalı kestirimlerde bulunma,
- Kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma,
- Metnin giriş veya sonuç bölümlerine göz gezdirme,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma,
- Biçimsel şemayı etkinleştirme” (Ülper, 2010, s.82).

“Okuma anı stratejileri:

- Sözcüğün anlamını kestirme,
- Dilbilgisel ilişkileri kestirme,
- Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama,
- Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma,
- Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma,
- Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme,
- Gösterimsel imge oluşturma,
- Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme,
- Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma,

- Önemli yerleri not alma,
- Anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma,
- Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme,
- Geri dönüşler yaparak tekrar okuma,
- Bazı sözcükleri ya da tümceleri atlayarak okuma ve sonra geri dönme,
- Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma” (Ülper, 2010, s.86).

“Okuma sonrası stratejileri:

- Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma,
- Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve notları gözden geçirme,
- Metni özetleme,
- Okunanları arkadaşlarıyla tartışma,
- Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama,
- Okunan metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama,
- Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma” (Ülper, 2010, s.92).

Öğrenme ve okuduğunu kavrama, bilinçli ve amaçlı olarak metin inceleme için kullanılan farklı teknikler de vardır. Bu tekniklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Robinson (1970) tarafından geliştirilen SQ3R, en çok bilinen üstbilişsel okuma tekniklerinden biridir. Bu yöntem öğrencinin okuma sürecinde kendini kontrol etmesine odaklanır (Akt. Karatay, 2011, s.51).

SQ3R

SQ3R yöntemi “İncele”, “Sor”, “Oku”, “Anlat” ve “Gözden geçir” eylemlerini içerir. Bu yöntemde önce metin ya da çalışılan materyal gözden geçirilir. Bu adımda genel bir bakış açısı oluşur. İkinci aşamada metin hakkında sorular sorulur. Daha sonra metin okunur. Metni okurken amaç bir önceki aşamada oluşturulan sorulara cevap bulmaktır. Dördüncü aşamada metne bakmadan metin anlatılır ya da tekrar edilir. Son aşamada ise metinden edinilen bilgiler, sorular ve anlaşılabilirler gözden geçirilir.

Bir diğer strateji de Smith ve Elliot (1979)'un geliştirdiği PARS'tır (Akt. Karatay, 2011, s.52). Bu yöntemde ilk önce metin ya da materyal gözden geçirilir. Başlık, bölüm açıklamaları, şekiller ve grafikler, koyu ya da italik yazılar gözden geçirme esnasında odaklanılacak noktalardır. Okumadan önce okuyucu metinle ilgili sorular oluşturur ve bunları kendine sorar. Daha sonra metin bu inceleme ve sorular oluşturma doğrultusunda okunur. Son aşamada ise metinde anlatılanlar özetlenir, ana fikir ve metni okuma amacına ulaşılıp ulaşılmadığı gibi noktalar belirlenir.

REAP (Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Düşün)

Bu strateji düşünme ve yazma becerilerini güçlendirmek amacıyla daha çok alan sınıflarındaki okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere Eanet ve Manzo tarafından geliştirilmiştir. Metni okumak ve yazarın söylediğini hatırlamak stratejide vurgulanan önemli noktalardır (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

K-W-L (Ne Biliyorum Ne ğrenmek İstiyorum Ne ğrendim)

Bu strateji, öğretmenlere öğrencilerin nbilgilerini harekete geçirmek, metin ile ilişki kurmak, metne olan ilgiyi artırmak için yardımcı olmak amacıyla Ogle tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler bir metni okumadan önce ğretmen tarafından kendilerine verilen bir kavram haritası üzerinde beyin fırtınası yaparlar. Beyin fırtınası sonrasında ürettikleri fikirler doğrultusunda metni okumaya geçerler (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Kavram Haritaları

Kavram haritaları okuma öncesinde, sırasında ya da sonrasında kullanılabilmeleri açısından çok yönlü bir özelliğe sahiptir (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008). Kavram haritaları sayesinde yeni bilgiler ve eski bilgiler arasında bağlar kurulabilir.

Duke ve Pearson (2002; Akt. Çöğmen, 2008). Etkili anlama stratejilerini altı başlık altında toplamışlardır.

Tahmin Etme

Burada amaç öğrenciyi var olan bilgilerini, metinde karşılaşacağı yeni bilgi ve fikirleri anlamayı kolaylaştırmak için kullanmaya teşvik etmektir. Bu stratejideki iki belirleyici etkinlik, tahmin yürütme ve öykü teması ile içeriği ve yapısı ile ilgili ön bilgileri harekete geçirmez. Ağırlıklı olarak anlatı türü metinlerde kullanılmaktadır.

Öğrenciler, benzer durumlardaki kendi deneyimlerinden yola çıkarak karakterlerin nasıl davranacaklarına ilişkin tahminde bulunmaktadır. Açıklayıcı/bilgi verici metinlerde durum daha farklı olabilir. Özellikle, öğrencilerin o alan bilgisiyle ilgili yanlış kavramları varsa ya da deneyimlerinden kaynaklanan ön yargıları mevcutsa, tahmin yürütme pek etkili olmayabilir (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Sesli Düşünme

Öğrenci bir metni okurken ne düşünüyorsa yüksek sesle bunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle, okuyanın okuma sürecini etrafındakilerle paylaşmasıdır. Öğretmenin sesli düşünme stratejisini kullanması tam olarak bir model teşkil etmesi açısından etkili olabilir. Öğretmen bu yolla, kendi kullandığı stratejileri, nerelerde bunları kullandığını öğrenciye açıktan gösterme fırsatı elde eder. Bu da öğrenciye kendi okuma serüveninde yol göstermektedir. Öğrencinin sesli düşünmesi ise, okuduğu üzerine düşünmesi ve sorular sorması açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar öğrencinin sesli düşünme stratejisini kullanmasının okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Metin Yapısı

Bu strateji, anlamayı organize etmek ve önemli fikirleri/noktaları hatırlamak amacı ile kullanılmaktadır. Bir öykü yapısının (kurgu, problem, yer, tema, vb.) öğretilmesi de bir bilgi verici/açıklayıcı metnin yapısının (yapısal öğeler, fikirlerin hiyerarşik özetleri, kavram haritaları, vb.) öğretilmesi de metinlerin anlaşılmasını daha da kolaylaştırmaktadır (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Metnin Görsel Sunumları

Görsel bir sunum, okuyucuya, binlerce kelimeyi anlaması, organize etmesi ve hatırlaması konusunda yardımcı olmaktadır. Metin sözeldir, soyuttur ve unutulması ihtimali söz konusudur. Ancak; bir diyagram görseldir, somuttur ve hatırlanma olasılığı daha fazladır (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Özetleme (Summarization)

Klasik bir metin özetleme süreci şöyle gelişir:

- Gereksiz materyali çıkarma
- İstenmeyen bilgiyi eleme
- Tüm öğeler, unsurlar yerine geçebilecek bir kelime türetme
- Bir olayın bireysel kısımları yerine geçebilecek bir kelime türetme
- Bir başlık seçme
- Bir tanesi yetmezse, bir tane daha başlık cümlesi türetme (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

Sorular/Soru Sorma

Soru sorma, okuma öncesi, sırası ve sonrasında, eskiden beri kullanılan bir anlama stratejisidir. Öğrencinin metni anlama ve hatırd tutma düzeyinin anlaşılmasında belirleyicidir. Soru sorma, eski bilgilerin yenilerle ilişkilendirilmesi, metin ile ilgili tahminde bulunma ve dikkatli okumaya yönelik bir stratejidir (Collins ve Cheek, 1999, Akt. Çöğmen, 2008).

2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Üstbiliş becerilerini artırmak öğretim sürecinde çeşitli düzenlemeler yaparak mümkündür (El-hindi, 1990, Akt. Özsoy, 2008). “Üstbiliş stratejilerinin öğretimi, uygun problem çözme süreçlerini keşfetmelerine izin vererek ve bu süreçleri farklı durumlarda kullanmalarını sağlayarak öğrencileri üst düzey bir bilişsel sürece ulaştırır” (Victor, 2004, Akt. Özsoy, 2008).

Öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım düzeylerinin yüksek olması akademik başarılarıyla doğru orantılıdır. Üstbilişsel stratejileri bireyler süreç içinde

kendileri keşfederek kullanabileceği gibi strateji öğretimi vererek bu süreç daha hızlı ve etkili kılınabilir.

Üstbilişsel stratejileri öğretmenin amaçlarından biri de öğrencinin konuya dikkatini çekmek ve problem çözmek için uygun stratejilere yönlendirmektir (Cardelle-Elawar, 1995, Akt. Akın ve Abacı, 2011).

Üstbilişsel bilginin anaokulundan başlayarak bütün öğretim kademelerinde öğretilmesine ihtiyaç vardır (Pintrich, 2002, Akt. Akın ve Abacı, 2011). Bu öğretimi yapmak için öğretmenler ders planlarında bazı amaçlar düzenleyebilir ve ders içeriğini verirken üstbilişsel stratejiler kullanmaya öğrencilerini yönlendirebilir (Akın ve Abacı, 2011, s. 48).

Üstbilişsel beceriler geliştirilmeye çalışılırken dikkat edilmese gereken bazı noktalar vardır. Üstbilişin odağı öz düzenlemeye dayalıdır. Bu nedenle üstbilişsel beceriler zorla ya da geleneksel yollarla öğretilemez. Üstbilişin öğretilmesi için farkındalık oluşturmaya ve problem çözmeye gerek vardır. Zorla öğretilen stratejiler bireylerin kendi geliştirdikleri ve içselleştirdikleri stratejilerden daha verimsiz olur (Wagner ve Sternberg, 1984, Akt. Çakıroğlu, 2007).

Brown (1987; Akt. Karatay, 2011), üstbilişsel becerilerin kazandırılmasında en etkili yöntemin teori ve uygulamanın bir arada olduğu stratejiler olduğunu öne sürmüştür. Öğrenciye bir yandan strateji ile ilgili bilgiler verilirken diğer yandan bu stratejileri kullanabilecekleri uygun ortamlar oluşturmak üstbilişsel beceri edinmede etkili olmaktadır.

Paris ve Winograd (1990), üstbilişsel becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemişlerdir: Buna göre üstbilişsel beceriler doğrudan, ders içinde yapılandırma yöntemi kullanılarak, uzman kişiler tarafından çeşitli yöntem ve tekniklerle ya da işbirlikli (kubaşık) öğrenme yöntemleri ile öğretilir.

Üstbilişi geliştirmek için kullanılan yaklaşımlardan biri strateji öğretimi iken bir diğeri de destekleyici sosyal ortam oluşturulmasıdır. Schonefeld (1985; 1987, Akt. Özsoy, 2008) üstbilişsel becerileri artırmak amacıyla problem çözme yöntemlerini içeren dersler planlamıştır. Bu derslerde öğretmen öğrencileri izleyerek onlara “Şimdi ne yapıyorsun?”, “Neden?”, “Bu yol işe yarayacak mı?” gibi sorular

sormalıdır. Buradaki amaç öğrencilerin problemi irdelemelerini sağlamaktır. Probleme tek bir açıdan bakmayı değil çok yönlü düşünmeyi destekleyen bir ders planı hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerileri anlamlı düzeyde artmıştır.

Yurdakul'a (2004) göre üstbilişin gelişmesinde uygulanabilecek yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım ve problem çözmeye dayalı öğrenme öğrencilerin kendilerini geliştirecek stratejiler üretmelerine ve kendi eğitim süreçlerini izlemelerine olanak tanır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde şu noktalara dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009, s. 214):

1. Okuma etkin olmayı gerektiren bir süreçtir. Okuyucu okuma süresince çaba sarf ederek yazarı çözmeye, yazdıklarının arkasındaki anlamı bulmaya çalışır. Bunun için de yazarla ve metinle sıkı bir ilişki içine girer. Bu sürecin sonunda okuyucu yeni bilgilerle eski bilgileri, yeni yorumlarla eski yorumları arasında bağ kurar.

2. Başarılı okuyucular strateji kullanabilen okuyuculardır. Ana düşünceyi belirleme, özetleme, eski bilgilerle bağ kurma gibi kullanılabilir pek çok strateji vardır.

3. Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, bu stratejileri teker teker ve zaman kısıtlaması olmadan öğretmektir. Her bir strateji tek başına ele alınır ve bu stratejiye uygun metin örnekleri kullanılırsa başarıya ulaşılır. Üstbilişsel becerilerin öz düzenlemeye dayalı olduğu akıldan çıkarılmamalı ve öğretmenler öğrencilerini istekli kılmalıdır. Bu süreç öğrenci stratejiyi uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde gelişinceye kadar devam etmelidir.

4. Öğretmenler okuduğunu anlama becerilerini geliştirir ve stratejileri uzmanlıkla kullanırlarsa öğrencilerine katkıları daha fazla olacaktır.

5. Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesinin kullanılan materyallerle ilgisi vardır. Okuma için kullanılan materyaller ve metinlerin başarılı ve etkili yazın örneklerinden seçilmesi gerekir.

2.5. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA İLE İLGİLİ YAPILAN ALANYAZIN ÇALIŞMALARI

Berkowitz ve Cicchelli (2004) çalışmasını üç gruba ayırdığı ortaokul öğrencileriyle yürütmüştür. Üstün yetenekli, beklenen başarıyı gösteren ve beklenen başarıyı gösteremeyen öğrencilerin okurken kullandıkları üstbilişsel stratejileri karşılaştırmışlardır. Mokthari ve Reichard'ın geliştirdiği Okuma Stratejilerine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları stratejiler birbirine benzer ve orta düzeyde bulunmuştur.

Karatay (2007) “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” adlı doktora tezinde Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencileriyle kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejileri kullanım düzeyini incelemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısının metin türlerine ve cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirten Karatay (2007), okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin okuma sonrası süreç olduğu bulgusuna erişmiştir.

Fitrisia, Tan ve Yusuf (2015), 272 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada anlama becerisi ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada okuma testleri ve Mokthari ile Reichard'ın MARSİ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin anlama konusunda önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Çöğmen (2008) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesi öğrencilerinin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Taraban ve arkadaşlarının geliştirdiği (2004) Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeyi “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin okuma stratejilerini

kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Topuzkanamış (2009), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada Karatay (2007) tarafında geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya farklı bölümlerden toplam 569 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri düşük bulunmuştur. Okuma stratejilerini kullanım bakımından katılımcılar orta düzey bulunmuştur. Okuduğunu anlama ve akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Anastasiou ve Griva (2009) altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada başarılı ve daha az başarılı okuyucuların kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okuma hızı ve doğruluğunun strateji kullanımına etkisi olmadığı; başarılı okuyucuların daha az başarılı okuyuculara göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Aktaş (2013) Türkçe öğretimi dersi alan üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerinde üstbilişsel becerilerinin ve tutumlarının etkisini araştırmıştır. Türkçe öğretimi dersine ilişkin akademik başarı düzeyi ile tutum düzeyi, Türkçe öğretimi dersine ilişkin akademik başarı düzeyi ile üstbilişsel beceri düzeyi ve üstbilişsel beceri düzeyi ile tutum düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe Öğretimi dersine ilişkin akademik başarı düzeyinin tutum düzeyinden ve üstbilişsel beceri düzeyinden etkilenme durumunun anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Magogwe (2013), Sosyal Bilimler bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin yabancı dilde (İngilizce) akademik okuma yeterliliklerini ve üstbilişsel okuma becerilerini ölçmeye yönelik yaptığı çalışmada Mokhtari ve Sheorey tarafından geliştirilen SORS (The Survey of Reading Strategies Questionnaire) ölçeğini ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların üstbilişsel becerilerinin ve akademik okuma yeterliliklerinin yüksek

olduğu; strateji konusunda bilgilendirmenin bu yeterlilikleri artırdığı sonucuna varılmıştır.

Çetinkaya Edizer (2015) başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma strateji türlerini ve kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 10 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmada, betimleyici bir sonuca ulaşmak için sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Yapılan analizlerde öğrencilerin en çok izleme/düzenleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başarılı öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım sıklığı 253 iken daha az başarılı öğrencilerin 122'dir.

Mokhtari ve Reichard (2002) ortaokul ve lise düzeyi öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini ölçmek üzere bir ölçek geliştirmişlerdir. “Okuma Stratejilerine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” beşli Likert tipte olup 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Öztürk (2012) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuma stratejilerinin farkındalığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ifade edilmiştir.

Alderman ve diğerleri (1993) araştırmalarında okuma çalışmalarında kullanılabilir PQ4R (preview, read, recite, reflect, review) yöntemini geliştirmiş ve çalışma süresince öğrencilere haftada bir gün on beş dakikalık eğitimler vermiştir. Sonuçlar strateji öğretiminin başarıyı arttırdığını göstermiştir.

Gelen (2003), “Bilişsel farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora çalışmasında yedinci sınıf öğrencileriyle geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi ile bilişsel farkındalık geliştirmeye yönelik tasarladığı Türkçe öğretiminin sonuçlarını karşılaştırdığı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bilişsel farkındalık yani üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmanın öğrencilerde okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Şen (2003) beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel strateji kullanımları arasındaki etkiyi araştırmıştır. Üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik

etkinlikler yapılan deney grubu ve bu yönde eğitim almayan kontrol grubu arasında okuma anlama becerisi artışında anlamlı fark bulunmuştur. Ön bilgi, planlama, izleme, değerlendirme öğretimi yapılmasının öğrencilerin akademik başarısında olumlu katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Kantarcı (2006), “Öğrencilerin Okuma Stratejilerine İlişkin Bilinçlilik Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin mevcut strateji dağarcıklarını, top-down okuma stratejileri üzerine verilen eğitimin strateji kullanımlarına etkisi, öğrencilerin okuma süreçlerinde kullanabildikleri stratejileri ve strateji kullanım sıklıklarını araştırmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası sonuçlar karşılaştırıldığında öğrencilerin top-down strateji kullanım sıklıklarının arttığı görülmüştür.

Eilers ve Pinkley (2006) “Okuduğunu Anlamada Öğrencilere Yardımcı Olan Üst Bilişsel Stratejiler” başlıklı çalışmalarında ilköğretim seviyesindeki öğrencilere okurken kullanacakları üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi durumunda anlamalarının gelişeceğini belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrencilerine öğretilen üst bilişsel stratejilerin (önceki bilgiyi kullanma, tahmin yürütme ve ayırt etme) okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır ve 24 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda okuma stratejisi eğitiminin öğrencilerin anlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2007), okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasını sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırmada yedi hafta süreyle deney grubunda okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenmiş; kontrol grubuyla geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çakıroğlu (2007) “Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişim Artırımına Etkisi” adlı doktora tezinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya beşinci sınıfta okuyan 33 öğrenci katılmıştır. Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar (2017), “4MAT Öğretim Düzenine Göre Gerçekleştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejisini Kullanma ve Olgusal Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı doktora çalışması yarı deneysel bir niteliktedir. Araştırmanın amacı 4MAT öğretim düzeni veya geleneksel öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitimlerinin üstbilişsel okuma strateji kullanım düzeylerine ve olgusal bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda 4MAT öğretim düzeniyle çalışılan deney grubunun üstbilişsel okuma strateji kullanım düzeylerinin ve olgusal bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bütün bu bilgiler doğrultusunda 4MAT öğretim düzenine göre verilen üstbilişsel okuma eğitimin geleneksel öğretim düzenine göre verilen eğitimden daha yararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, evren ve örneklemeden bahsedilmiş, veri toplama yöntemleri açıklanmış ve verilerin toplanmasındaki süreç anlatılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada var olan bir durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimleyen araştırmalardır. Freankel ve Wallen (2006)'a göre tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir:

“1. Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, ilgi, kaygı vb.) betimlenmesi için topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklem seçilmesi.

2. Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.

3. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemeden toplanır.” (Akt. Büyüköztürk vd., 2014, s.177).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni İstanbul ili; örnekleme İstanbul ili Kartal ilçesi 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim alan sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. “Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.141). Çalışma için gerekli izinler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırma okulda, sekizinci sınıfta okuyan elli öğrenciyle yürütülmüştür. Örneklem okuma başarısını ölçmek amacıyla okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Okuduğunu Anlama Testi sonuçlarına göre on başarılı, on daha az başarılı toplam yirmi öğrenci okuma sürecinde gözlenmiş ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam (2006) Literary reading activities of

good and weak students: A think aloud study adlı çalışmalarını 19 katılımcı (10 iyi 9 zayıf); Yaylı (2010) A Think-Aloud Study: Cognitive and Metacognitive Reading Strategies of ELT Department Students çalışmasını 12 katılımcı (6 iyi 6 zayıf öğrenci); Özek ve Civelek (2006) Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students çalışmalarını 23 katılımcı ile yürütmüşlerdir.).

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için öncelikle örneklemin okuma başarısı ölçülmüştür. Bu amaçla Karakuş Tayşi (2007) tarafından geliştirilen “8. Sınıf Hikâye Türüne İlişkin Okuduğunu Anlama Testi” ve “8. Sınıf Deneme Türüne İlişkin Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Öykü Türüne Dayalı okuduğunu Anlama Testinde Ömer Seyfettin’in “Yüksek Ökçeler” metni kullanılmıştır. Deneme Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testinde Hasan Ali Yücel’in “Okumak” adlı metni kullanılmıştır. Her iki metin de çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken kriterlere uygundur. Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış çocuk kitaplarından alınmıştır. Hazırlanan test sorularında metnin türü, konusu, ana fikri ve içeriğine ilişkin sorular sorulmuştur. Başarı testine ilişkin uzman kişilerin görüş ve önerileri alındıktan sonra 30 kişilik gruba pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre maddeler düzenlenmiştir. Her bir metin için 10 soru ile testlere son hali verilmiştir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini hesaplamak için 100 kişiye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı, “8. sınıf hikâye türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenilirlik katsayısını .80; deneme türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenilirlik katsayısını .78” olarak bulmuştur (Karakuş Tayşi, 2007, s. 88).

Çalışmada deneme ve öykü türlerine ilişkin iki test kullanılmasının nedeni sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin bu iki türle sıklıkla karşılaşmasıdır. Okuma başarısının daha sağlıklı belirlenmesi için iki metin türünden eşit sayıda soru

kullanılmıştır. Testlerde öğrencilere isim verilmemiş, kodlama sistemi kullanılmıştır (Ö1, Ö2, Ö3...).

Testlerin sonuçlarına göre öğrencilere başarı sıralaması yapılmıştır. Bu sıralamaya göre başarılı on öğrenci (B1, B2, B3, ...) ve daha az başarılı on öğrenci (DAB1, DAB2, DAB3, ...) görüşme yapmak üzere belirlenmiştir.

3.3.2. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan tekniklerden birisi gözlemdir. Gözlem, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.201). “Veri elde etmek için her zaman kullanılan görüşme ve anket yöntemleri yerine; basit yapılandırılmış gözlem yöntemleri araştırmalarda tamamlayıcı olarak kullanılabilir” (Büyüköztürk vd., 2014, s.140).

Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması Öztürk (2012) tarafından yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE) temel alınarak geliştirilmiştir. Öztürk’ün çalışmasında “ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerin .76 ve .85 arası güvenirlik değerine sahip olduğu, bu bakımdan eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.” (Öztürk, 2012, s. 293).

Ölçekte insanların akademik ya da okulla ilgili metinleri okurken yaptıkları şeyler hakkında ifadeler verilmiş ve bu ifadeler; “Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”, “Ben bunu nadiren yaparım”, “Ben bunu ara sıra yaparım”, “Ben bunu genellikle yaparım”, “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım” davranışları sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 ile numaralandırılmıştır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık envanterinde yer alan ifadeler aşağıdaki şekildedir:

1. “Okurken zihnimde bir amaç vardır.
2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.
3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.

4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.
5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.
6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.
7. Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.
8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.
9. Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.
10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.
11. Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.
12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.
13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.
14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.
15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.
16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.
18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.
19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.
20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.

21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.
22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.
23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.
24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.
25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.
26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.
27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.
28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.
29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.
30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.” (Öztürk, 2012).

Gözlem formu 13 maddelik ve üçlü likert tipindedir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyleri “Davranışı gösterir.”, “Davranışı kısmen gösterir.” ve “Davranışı göstermez.” şeklinde sınıflandırılmıştır. Form hakkında uzman görüşleri alınarak gözlem formuna son hali verilmiştir. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu’nun maddeleri aşağıda verilmiştir:

1. Okurken okuduğunu anlamak için notlar alır.
2. Okumaya başlamadan önce konusunu anlamak amacıyla metni gözden geçirir.
3. Metin zor geldiğinde okuduğunu anlamak için yüksek sesle okur.
4. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğunu özetler.

5. Anladığının doğruluğunu kontrol etmek amacıyla metin hakkında başkaları ile konuşur.
6. Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine okumadan önce göz gezdirir.
7. Dikkati dağılırsa tekrar dikkatini toplayarak metne yoğunlaşır.
8. Hatırlama amaçlı metinde gerekli gördüğü yerleri yuvarlak içine alır ya da bu bölümlerin altını çizer.
9. Okuduğu metni daha iyi anlayabilmek için sözlük gibi kaynaklardan yararlanır.
10. Metni anlamasını kolaylaştırmak için tablo, resim ve şekillerden faydalanır.
11. Okudukları hakkında düşünmek için zaman zaman durur.
12. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulur.
13. Metin zorlaşırsa anlamayı sağlamak amaçlı yeniden okur.

3.3.3 Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu

Veri toplama amacıyla araştırmada kullanılan bir diğer teknik görüşme tekniğidir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşmeler, anket ve gözlem gibi birçok yöntemle birleştirilerek de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014, s.150). İyi bir görüşme, bireysel düşünceler ve inanışlar hakkında tarafsız bilgi edinme sanatı ve bilimidir. Bir kişinin bilgileri, düşünceleri, davranışları bir sistemdir. Görüşmenin amacı bu sistemi oluşturan tüm öğeleri araştırmaktır (Teaching Clinical Psychology-Using Interviews in Research, 2007, Akt. Büyüköztürk, 2014, s.151).

Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yola açabilecek olan “görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini” azaltır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.151). Bu amaçla Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu oluşturulmuştur. Görüşme Formu da gözlem formuyla aynı şekilde Öztürk’ün (2012) Okuma Stratejileri Farkındalık

Envanteri temel alınarak hazırlanmış on iki maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşü alınarak görüşme formu düzenlenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu'nun maddeleri aşağıda verilmiştir:

1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Okuyacağınız bir metni gözden geçirir misiniz? Açıklar mısınız?
3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz?
4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız?
5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışır mısınız?
6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız?
7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız?
8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşüncüyü belirlemeye çalışır mısınız?
9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcüklerinizle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız?
10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız?
11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız?
12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz?

3.3.4. Çalışmada Kullanılan Metinler

Gözlem için kullanılacak metinler İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı'ndan (MEB Yay., 2016) alınmıştır. Gözlem yapılırken kullanılmak üzere "Sarı Traktör" ve "Martı" metinleri seçilmiştir. Metinlerden "Sarı Traktör" bilgilendirici; "Martı" öyküleyici metin olarak öğrencilere verilmiştir. Metinlerin MEB ders kitabından seçilmesinin nedeni öğrencilerin yaşına uygun, uzmanlar tarafından onaylanmış metinler ve görseller içermesidir. Çalışmanın yapıldığı okulda kullanılmakta olan ders kitabının farklı bir yayınevinden olması ve öğrencilerin MEB kitabındaki metinlerle karşılaşmamış olması da seçimin diğer bir sebebidir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Başarılı ve daha az başarılı öğrenciler okuma sürecinde gözlemlenmiş; gözlem formunun analizinde

iki grup için “Davranışı gösterir. Davranışı kısmen gösterir. Davranışı göstermez.” ifadelerinin sıklıkları hesaplanmıştır.

Görüşme formunda içerik analizi yapılmıştır. Alanyazın incelenerek kod listesi hazırlanmıştır. Verilerden çıkan yeni kodlar da listeye eklenmiştir. Kod listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-1: Üstbilişsel Okuma Stratejileri İçerik Kodları

Okuma Stratejileri	İçerik Kodları
1. Okuma Öncesi Stratejiler	1. Amaç belirleme
	2. Konusunu anlamak için gözden geçirme
	3. Önceki bilgilerden yararlanma
	4. Başlık, alt başlık ve yazara bakma
	5. Uzunluğunu anlamak için gözden geçirme
	6. Nelere odaklanacağına karar verme
	7. Tahmin etme
	8. Sorular sorma
	9. Okuma hızını belirleme
	10. Var olan görselleri yorumlama
2. Okuma Sırası Stratejiler	1. Not alma
	2. Okuma hızını ayarlama
	3. Dikkatini toplayarak tekrar okuma
	4. İşaretleterek okuma
	5. Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme
	6. Metin üzerinde yoğunlaşma
	7. Yüksek sesle okuma
	8. Düşünmek için ara verme
	9. İçerik ipuçlarını kullanma
	10. Görsellerle anlatma
	11. Çelişen bilgileri gözden geçirme
	12. Anlamı tahmin ederek bulma
	13. Metinde ileri geri ilişki kurma
3. Okuma Sonrası Stratejiler	1. İçerik-Amaç uyumunu sorgulama
	2. Metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme
	3. Özetleme
	4. Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme
	5. Metni yeniden okuma
	6. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme
	7. Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme
	8. Ana düşüncüyü belirleme
	9. Metin hakkında başkalarıyla tartışma
	10. Metinle ilgili araştırma yapma

Görüşme formunun analizi araştırmacı ve uzman tarafından yapılmıştır. Analiz için öncelikle iki araştırmacı her bir katılımcının verdiği yanıtları tek başına üstbilişsel okuma stratejilerine göre kodlamışlardır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3-2: Kodların Toplam Değerleri

Kodlar	1. Kişi	2. Kişi
1.1.	15	15
1.2.	3	6
1.3.	10	9
1.4.	5	5
1.5.	4	4
1.6.	1	3
1.7.	5	3
1.8.	0	0
1.9.	6	6
1.10.	6	5
2.1.	1	1
2.2.	11	13
2.3.	5	6
2.4.	0	0
2.5.	17	17
2.6.	0	0
2.7.	0	0
2.8.	2	1
2.9.	0	0
2.10.	7	5
2.11.	1	1
2.12.	1	1
2.13.	1	0
3.1.	0	0
3.2.	13	11
3.3.	4	4
3.4.	0	0
3.5.	9	9
3.6.	2	2
3.7.	1	1
3.8.	14	13
3.9.	12	10
3.10	17	17

Bu aşamadan sonra araştırmacıların vermiş oldukları yanıtlar 1 ve 0 şeklinde kodlanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejisi varsa 1 numara yoksa 0 numara verilmiştir. Bulgular Tablo 3-4'te gösterilmiştir.

Tablo 3-3: Değerlerin 1ve 0 Olarak Kodlanması

Kodlar	1. Kişi	2. Kişi
1.1.	1	1
1.2.	1	1
1.3.	1	1
1.4.	1	1
1.5.	1	1
1.6.	1	1
1.7.	1	1
1.8.	0	0
1.9.	1	1
1.10.	1	1
2.1.	1	1
2.2.	1	1
2.3.	1	1
2.4.	0	0
2.5.	1	1
2.6.	0	0
2.7.	0	0
2.8.	1	1
2.9.	0	0
2.10.	1	1
2.11.	1	1
2.12.	1	1
2.13.	1	0
3.1.	0	0
3.2.	1	1
3.3.	1	1
3.4.	0	0
3.5.	1	1
3.6.	1	1
3.7.	1	1
3.8.	1	1
3.9.	1	1
3.10	1	1

1 ve 0 şeklindeki değerlerin ortak ve farklı yönlerine bakılmıştır. 25 kod her iki araştırmacı tarafından ortak olarak verilmiştir. 7 koda her iki araştırmacı da puan vermemiştir. Puan tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3-4: Çaprazlama (crosstab) Tablosu

	2. Kişi		
1. Kişi	0	1	Toplam
0	7	0	7
1	1	25	26
Toplam	8	25	33

Hazırlanan tablolar neticesinde ortak karar yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamada gözlenen ortak karar yüzdesi (observed percentage of agreement [O]) $7/33 + 25 / 33 = 0,9696$ olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle kodlamalar arasında %96 oranında uyumluluk vardır. Son olarak verilerin frekans değerleri hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Dördüncü bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma boyunca elde edilen verilerin analizleri ve analizlerden elde edilen bulgular verilmiştir.

İlk alt başlıkta Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu analizinden elde edilen bulgular, ikinci alt başlıkta Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formunun analizinden elde edilen bulgular, üçüncü alt başlıkta görüşme ve gözlem sonuçlarının karşılaştırılması ile elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1 ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖZLEM FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri gözlemlenmiştir. Araştırmacı, katılımcının okuma sürecinde katılımcıyı gözlemlemiş ve Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formunu doldurmuştur. Form 13 maddeden ve “Davranışı gösterir, Davranışı kısmen gösterir, Davranışı göstermez” şeklinde üç seçenekten oluşmaktadır. Katılımcılar, iki metin okuduğu için çalışmaya “Davranışı kısmen gösterir” seçeneği eklenmiştir. Bulguların değerlendirilmesi sürecinde “Davranışı kısmen gösterir” seçeneği sonuçlarının “Davranışı gösterir” seçeneğiyle toplamının (Σ) değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Tablo 4-1: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Maddeler	1. Grup Başarılı Öğrenciler (f)			2. Grup Daha Az Başarılı Öğrenciler (f)			Toplam
	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı gösterir (f Σ)
1. Okurken okuduğunu anlamak için notlar alır.	9	1	0	10	0	0	1
2. Okumaya başlamadan önce konusunu anlamak amacıyla metni gözden geçirir.	7	2	1	8	0	2	5

Tablo 4-1: (Devam) Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Maddeler	1. Grup Başarılı Öğrenciler (f)			2. Grup Daha Az Başarılı Öğrenciler (f)			Toplam
	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı gösterir (f Σ)
3. Metin zor geldiğinde okuduğunu anlamak için yüksek sesle okur.	10	0	0	9	0	1	1
4. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğunu özetler.	10	0	0	10	0	0	0
5. Anladığının doğruluğunu kontrol etmek amacıyla metin hakkında başkaları ile konuşur.	5	3	2	8	2	0	7
6. Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine okumadan önce göz gezdirir.	7	2	1	6	3	1	7
7. Dikkati dağılırsa tekrar dikkatini toplayarak metne yoğunlaşır.	0	4	6	1	6	3	19
8. Hatırlama amaçlı metinde gerekli gördüğü yerleri yuvarlak içine alır ya da bu bölümlerin altını çizer.	2	3	5	7	1	2	11

Tablo 4-1: (Devam) Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Maddeler	1. Grup Başarılı Öğrenciler (f)			2. Grup Daha Az Başarılı Öğrenciler (f)			Toplam
	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı göstermez.	Davranışı kısmen gösterir.	Davranışı gösterir.	Davranışı gösterir (f Σ)
9. Okuduğu metni daha iyi anlayabilmek için sözlük gibi kaynaklardan yararlanır.	6	1	3	6	3	1	8
10. Metni anlamasını kolaylaştırmak için tablo, resim ve şekillerden faydalanır.	2	6	2	4	5	1	14
11. Okudukları hakkında düşünmek için zaman zaman durur.	6	3	1	7	2	1	7
12. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulur.	6	3	1	9	1	0	5
13. Metin zorlaşırsa anlamayı sağlamak amaçlı yeniden okur.	7	3	0	8	2	0	5
Toplam	77	31	22	93	25	12	
Toplam Σ	77	53		93	37		90

Tabloda görüldüğü üzere üstbilişsel okuma stratejilerini, başarılı öğrenciler (f=22) daha az başarılı öğrencilere (f=12) göre sık kullanmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada “Davranışı kısmen gösterir.” seçeneği yine başarılı öğrencilerde (f=31) daha az başarılı öğrencilere (f=25) oranla fazla gözlemlenmiştir. Başarılı öğrencilerde ve daha az başarılı öğrencilerde “Davranışı göstermez.” seçeneğinin diğer seçeneklere göre daha yüksek değerde olduğu gözlenmiştir

(Başarılı öğrenciler $f=77$; daha az başarılı öğrenciler $f=93$). Buna göre katılımcıların üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çok düşük olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinde en sık gözlenen madde, hem başarılı ($f=\sum 10$) hem de daha az başarılı öğrencilerde ($f=\sum 9$) “*Dikkati dağılırsa tekrar dikkatini toplayarak metne yoğunlaşır.*” maddesi olmuştur. 1. Grup öğrencilerinin tamamı, 2. Grup öğrencilerinin ise tamamına yakını dikkati dağıldığında metne odaklandığını gösteren davranışlar göstermiştir.

“*Hatırlama amaçlı metinde gerekli gördüğü yerleri yuvarlak içine alır ya da bu bölümlerin altını çizer.*” stratejisinin başarılı öğrenciler tarafından sık kullanıldığı ($f=\sum 8$) ancak daha az başarılı öğrenciler tarafından çok düşük düzeyde kullanıldığı ($f=\sum 3$) belirlenmiştir. Bu strateji başarılı öğrenciler tarafından en sık kullanılan ikinci stratejidir.

Katılımcıların, “*Metni anlamasını kolaylaştırmak için tablo, resim ve şekillerden faydalanır.*” stratejisinin başarılı öğrenciler tarafından sık kullanıldığı ($f=\sum 8$); daha az başarılı öğrenciler tarafından orta düzeyde ($f=\sum 6$) kullanıldığı belirlenmiştir. Daha az başarılı öğrenciler tarafından en sık kullanılan ikinci stratejidir.

“*Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğunu özetler.*” davranışı iki grupta da gözlenmemiştir ($f=0$). “*Metin zor geldiğinde anlamak için yüksek sesle okur.*” Stratejisi başarılı öğrencilerde hiç gözlemlenmemiş ($f=0$); daha az başarılı öğrencilerde ise çok düşük düzeyde gözlemlenmiştir ($f=1$).

Genel bakıldığında gözlem sonuçlarına göre üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanıldığı başarılı grupta daha sık gözlemlenmekle birlikte her iki grupta da üstbilişsel okuma becerilerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu alt başlıkta Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formundan elde edilen bulgular okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak alt başlıklarda verilmiştir.

Tablo 4-2: Görüşme Sonucu Okuma Öncesinde Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Strateji Türü	1. Grup (B1, B2...) (f)	2. Grup (DAB1, DAB2...) (f)	Toplam (f)	Örnek Cümleler
1. Amaç belirleme	10	5	15	Kitabı okumaya başlamadan önce bana bir şeyler katmasını, okudukça okuma isteğimin artmasını ve eğlenebilmeyi amaçlarım. (DAB1)
2. Konusunu anlamak için gözden geçirme	4	3	7	Evet. Bir kitap ilgimi çekerse okurum. Kapağını ve arka kapağını okurum. (B9)
3. Önceki bilgilerden yararlanma	7	5	12	Evet, çalışırım. Çünkü o bildiklerim o metinle ilişkili ise bu metni anlamama yardımcı olur. Bu yüzden ilişki kurmaya çalışırım. (DAB3)
4. Başlık, alt başlık ve yazara bakma	4	1	5	Evet, okuyacağım metni gözden geçiririm. Özetlerine bakarım, yaşıma uygun olup olmadığına bakarım, sayfa sayısına ve yazarına bakarım. B8
5. Uzunluğunu anlamak için gözden geçirme	3	1	4	Evet, uzun mu kısa mı diye bakarım. B4
6. Nelere odaklanacağına karar verme	2	0	2	Okumadan önce başlığına, resmi varsa resimlerine ve metne baştan aşağı bakıp anahtar kelimeleri incelerim. B2
7. Tahmin etme	2	2	4	Evet. Resimlerine bakarım, tahmin etmeye çalışırım ve genelde yazarların isimlerine bakarım. DAB1
8. Sorular sorma	0	0	0	-
9. Okuma hızını belirleme	4	1	5	Kısa metinler olursa kalem ile çizerek okumam metni okuma süremi ve metni anlamamı daha çok etkiler. Fakat bu bir roman vb. olursa daha sakin bir ortamda okumak isterim çünkü daha iyi anlarım. B1
10. Var olan görselleri yorumlama	4	2	6	Evet, geçiririm. Yeni alacağım bir kitapta da arka yüzünü okurum. Ayrıca kitabın ön kapağını da incelerim. Metinlerde de resimleri incelerim. B7

Görüşme verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların okuma öncesinde en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejinin her iki grupta da “*Amaç belirleme*” olduğu belirlenmiştir (1. Grup f=10, 2. Grup f=5). Başarılı öğrencilerden oluşan grubun tamamı amaç belirleme stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Amaç belirleme stratejisini kullandığını belirten katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Merak ettiğim bir kitap olması ya da öğretmenin vermiş olması. (B1)

Zevk ve normal dünyanın sıkıntularından kurtulmak için okurum. (B2)

Evet, vardı. Çünkü okuyacağım şeyi çok merak etmiştim. Nasıl bir şey olacağını. Amacım anlamını bilmediğim kelime bulmaktı. (B3)

Okumadan önceki amacım okuduktan sonraki soruları cevaplamaktı. Ama günlük kitap okuduğumda genelde merak ettiğim kitap kapakları oluyor ve onun için okuyorum. (B4)

Evet, vardır. Okumadan önce gözden geçirdiğim için zihnimde bir amaç vardır. (B5)

Vardı, amacım okurken keyif almak, sürüklemesi ve heyecanlandırması. (B6)

Okumadan önce bir merak düştü. O meraktan dolayı metinler ne hakkında ne anlatıyor gibi düşüncelerle metinleri okumaya başladım. Yani amacım metinlerde neden bahsediyor oldu. (B7)

Okumadan önce kitapların içeriğini incelerim ve arkalarındaki özeti okur, ona göre kitap ile ilgili fikir oluştururum. (B8)

Evet. Bir kitap ilgimi çekerse okurum. Kapağını ve arka kapağını okurum. (B9)

Evet vardı. Çünkü metinleri merak ediyordum. Anlatım şekillerini ve ne tür bir metin olduğunu. (B10)

Evet, vardır. Çünkü aklımda okuduğum şeyi anlamak ve okuduğum şeyi aklımda canlandırmaktır. Eğer bunu yapmazsam okuduğum şeyden hiçbir şey anlamayacağımı düşündüğüm için. (DAB3)

Evet, vardı. Çünkü okuyacağım metni merak ediyordum. Onun için zihnimde bir şeyler oluştururdum. (DAB4)

Vardı. Çünkü anlayıp anlamama konusunda kendimi ölçtüm. (DAB6)

Güzel bir kitap mı, eğlenceli ve resimleri olursa. (DAB9)

“Konusunu anlamak için gözden geçirme” stratejisinin kullanım sıklığı başarılı grup (f=4) ile daha az başarılı grup (f=3) birbirine oldukça yakındır. Her iki

grupta da bu stratejinin kullanılma düzeyi düşüktür. Konusunu anlamak için gözden geçirme stratejini kullandığını belirten katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Evet, çünkü okuduğum kitabın nasıl olduğunu, sevebileceğimi merak ederim. Bu yüzden genellikle gözden geçiririm. (B5)

Evet, okuyacağım metni gözden geçiririm. Özetlerine bakarım, yaşıma uygun olup olmadığına bakarım, sayfa sayısına ve yazarına bakarım. (B8)

Evet geçiririm. Çünkü eğer onda argo kelime varsa o kitabı okumam. Nedeni ise o kitap argo kelime kullandığı için kitaplıktan çıkmıştır. (B10)

Okumadan önce metnin nasıl olup olmadığına bakarım. Yabancı kelimelere filan bakarım. (DAB4)

Evet, geçiririm. Çünkü merak ederim. (DAB8)

Evet, gözden geçiririm. (DAB10)

Okuma öncesi stratejilerden amaç belirlemeden sonra ikinci sık kullanılan strateji “önceki bilgilerden yararlanma” stratejisidir. Başarılı grup öğrencilerinin (f=7), daha az başarılı grup (f=5) öğrencilerine göre az farkla stratejiyi daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşme formunda stratejiye ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

Evet, bunu yapmam daha iyi anlamama neden olur. (B1)

Evet. Terim anlamı olan kelimelerle kurmaya çalışırım. (B2)

Evet. Bilmediğim kelimelerle eski bildiklerimi karşılaştırırım. Çünkü eski bildiklerimin doğru olup olmadığından emin olurum. (B3)

Çalışırım. Bilmediğim bir kelime varsa onu eski bilgilerimden yararlanarak bulmaya çalışırım. (B6)

Evet çalışırım. Hem eski hem de yeni öğrendiğim bilgileri gözden geçirerek okurum. (B7)

Kitabı okurken eğer o kitaba benzer bir kitap okumuşsam o kitap aklıma gelir. O kitabı hatırlarım. (B8)

Evet, kurmaya çalışırım. Çünkü belki o metni daha önce bir yerde okumuş olabilirim. (B10)

Evet bağlantı kurmaya çalışırım. Bilgilerim daha çok artar. (DAB1)

Çalışırım ve gözümde canlandırırım. (DAB5)

Evet. Kıyaslama yaparak farka bakarım. (DAB6)

Evet çalışırım. (DAB10)

“Başlık, alt başlık ve yazara bakma” stratejisi 1. Grupta kullanılma sıklığı $f=4$ iken 2. Grupta ise $f=1$ 'dir. Başarılı öğrencilerde bu stratejinin kullanımı orta düzeyin altındayken, daha az başarılı öğrencilerde kullanım sıklığı çok düşüktür. Başlık, alt başlık ve yazara bakma stratejisini kullanan katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Okumadan önce başlığına, resmi varsa resimlerine ve metne baştan aşağı bakıp anahtar kelimeleri incelerim. (B2)

Evet, geçiririm. Yeni alacağım bir kitapta da arka yüzünü okurum. Ayrıca kitabın ön kapağını da incelerim. Metinlerde de resimleri incelerim. (B7)

Evet. Bir kitap ilgimi çekerse okurum. Kapağını ve arka kapağını okurum. (B9)

Evet. Resimlerine bakarım, tahmin etmeye çalışırım ve genelde yazarların isimlerine bakarım. (DAB1)

“Nelere odaklanacağına karar verme” stratejisi daha az başarılı grup tarafından hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. ($f=0$). Başarılı grupta ise kullanım sıklığı düşük düzeydedir. Bu stratejiyi kullanan diğer katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Evet, okuyacağım metni gözden geçiririm. Özetlerine bakarım, yaşıma uygun olup olmadığına bakarım, sayfa sayısına ve yazarına bakarım. (B8)

“Tahmin etme” stratejisinin kullanım sıklığı iki grupta da aynı sayıda (f=2) ve düşük düzeydedir. Tahmin etme stratejisini kullandığını belirten katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Evet geçiririm. Gözden geçirmezsem o kitabın nasıl bir kitap olduğunu bilemem ve beklediğim gibi çıkmayabilir. (B1)

Evet geçiririm. Daha sonraki sayfalarında ne anlattığına bakarım. (B9)

Geçiririm. Çünkü resimlerini ve türünü merak ederim. (DAB5)

“Sorular sorma” stratejisi iki grupta da hiç kullanılmadığı ifade edilmiştir. Okuma öncesi stratejilerde hiç kullanılmayan tek stratejidir (f=0).

“Okuma hızını belirleme” stratejisinin başarılı grupta kullanım sıklığı orta düzeydedir (f=4). Daha az başarılı grupta ise bu stratejinin kullanım sıklığı düşüktür (f=1). Stratejinin kullanıldığını belirten ifadeler şu şekildedir:

Nefesime, daha sonra kitabın geneline. Çünkü eğer Heyecanlı bir kısım varsa çok hızlı okuyabiliyorum. (B3)

Genellikle okuma hızım metni anlamaya yönelik olur. Hızımı ayarlamaya dikkat etmem. (B5)

Okuma hızımı ayarlarken anlamaya dikkat ederim. (B6)

Okuma hızımı ayarlarken okuduğum metnin veya başka bir şeyin ne hakkında yazıldığını anlamak için okuma hızıma dikkat ederim. (DAB3)

“Var olan görselleri yorumlama” stratejisinin kullanılma sıklığı başarılı grupta orta düzeydeyken (f=4) daha az başarılı grupta düşük düzeydedir (f=2). Var olan görselleri yorumlama stratejine dair katılımcıların görüşme ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

Okumadan önce başlığına, resmi varsa resimlerine ve metne baştan aşağı bakıp anahtar kelimeleri incelerim. (B2)

Geçiririm, önce bir bakarım resimlerine göz atarım ve sayfalarına bakarım. (B6)

Evet. Bir kitap ilgimi çekerse okurum. Kapağını ve arka kapağını okurum. (B9)

Evet. Resimlerine bakarım, tahmin etmeye çalışırım ve genelde yazarların isimlerine bakarım. (DAB1)

Geçiririm. Çünkü resimlerini ve türünü merak ederim (DAB5)

Tablo 4-3: Görüşme Sonucu Okuma Sırasında Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Strateji Türleri	1. Grup (B1, B2...) (f)	2. Grup (DAB1, DAB2...) (f)	Toplam (f)	Örnek Cümleler
1. Not alma	0	1	1	Evet anlamadığım kelimeleri not ederim ve sözlükten bakarım. DAB2
2. Okuma hızını ayarlama	6	7	13	Kitap okurken okuma hızıyla ilgili bir şey düşünmem ama eğer okurken zor anlayabileceğim bir şey ise yavaş, kolay anlayabileceğim bir şey ise hızlı okurum. B9
3. Dikkatini toplayarak tekrar okuma	5	1	6	O kitabı okumayı bırakırım. Biraz dinlendikten sonra tekrar okumaya başlarım. Ama bilmediğim çok kelime olursa da kitabı okumayı tekrar bırakırım. İleri zamanlarda okurum. B8
4. İşaretleyerek okuma	0	0	0	-
5. Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme	9	9	18	Bilmediğim bir ya da birden fazla kelime varsa bunları bulmaya çalışırım. Sözlükten araştırarak bulurum ya da başkalarına sorarım. B6
6. Metin üzerinde yoğunlaşma	0	0	0	-
7. Yüksek sesle okuma	0	0	0	-
8. Düşünmek için ara verme	1	0	1	O kitabı okumayı bırakırım. Biraz dinlendikten sonra tekrar okumaya başlarım. Ama bilmediğim çok kelime olursa da kitabı okumayı tekrar bırakırım. İleri zamanlarda okurum. B8
9. İçerik ipuçlarını kullanma	0	0	0	-

Tablo 4-3: (Devam) Görüşme Sonucu Okuma Sırasında Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Strateji Türleri	1. Grup (B1, B2...) (f)	2. Grup (DAB1, DAB2...) (f)	Toplam (f)	Örnek Cümleler
10. Görsellerle anlatma	2	5	7	Okuduktan sonra daha iyi anlayabilmek için kendim metni özetleyerek resim şeklinde yapabilirim. B6
11. Çelişen bilgileri gözden geçirme	1	0	1	Eğer kurmam çok gerekirse yani metin çok çelişkiliyse bilgilerimle karşılaştırırım. B3
12. Anlamı tahmin ederek bulma	1	0	1	Tahmin edebileceğim kadar kolaysa bakmam. Onun haricinde bakarım. B2
13. Metinde ileri geri ilişki kurma	0	0	0	-

“*Not alma*” stratejisinin 1. Gruptaki katılımcılar tarafından hiç kullanılmadığı (f=0), daha az başarılı öğrencilerde ise çok düşük düzeyde kullanıldığı (f=1) ifade edilmiştir.

Okuma sırası stratejilerde en sık kullanılan stratejilerden biri olan “*okuma hızını ayarlama*” başarılı öğrenciler tarafından (f=6) ve daha az başarılı öğrenciler tarafından da (f=7) ortanın üstü sıklıkta kullanılmıştır. Katılımcıların bu stratejiye ilişkin kullandıkları ifadeler şu şekildedir:

Noktalama işaretlerine bakarak olabildiğince anlayabildiğim akıcı bir şekilde okurum. (B2)

Nefesime, daha sonra kitabın geneline. Çünkü eğer Heyecanlı bir kısım varsa çok hızlı okuyabiliyorum. (B3)

Okuduğum yazıyı anlayabileceğim bir hızda okurum. (B4)

Noktalama işaretlerine uygun okurum. O metni birden fazla kere okuyorsam daha seri bir şekilde okurum. (B7)

Nefesime, metni takip etmeme, noktalama işaretlerine. (B10)

Çok fazla hızlı okumam. Anlayabileceğim bir hız ile okurum. (DAB1)

Noktalama işaretlerine, vurgulu okumaya göre hareket ederim. (DAB2)

İçimden okurum ve yavaşça okurum. Çünkü yavaş ve dikkatli okuduğumda o konuyu anlarım. (DAB4)

Kelimeleri düzgün okuyup okumadığıma dikkat ederim. Yani az hızlı az yavaş okurum. (DAB5)

Nokta ve virgüllere göre. Sessizken hızlı okurum. (DAB7)

Evet ederim, yavaş ve sakin okumaya dikkat ederim. (DAB8)

Metni doğru okurken başka paragraflara atlamayayım diye yavaş ve net okurum. (DAB9)

“Dikkatini toplayarak tekrar okuma” stratejisinin kullanılma sıklığı başarılı grupta orta düzeyde (f=5) iken daha az başarılı gruptaki öğrencilerde düşük düzeydedir (f=1). Dikkatini toplayarak okuma stratejisini kullanan katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Öyle bir metinle hiç karşılaşmadım. Ama olursa tekrar tekrar okurum. Eğer hala anlamamışsam bir büyüğümden yardım alırım. (B3)

Tekrar okuyup anlamaya çalışırım. (B4)

Eğer bilmediğim bir kelime varsa onu bulup sonra anlamadığım yeri tekrar okurum. (B5)

Evet, daha çok bilmediğim kelimeleri öğrendikten sonra o cümleyi tekrar okurum, anlamaya çalışırım. (B7)

Sessiz bir ortama geçerim ve birkaç defa daha okurum. (DAB1)

“Sözlük, internet, başkasına sorma vb. yollarla bilgi edinme” stratejisinin kullanım düzeyi her iki grupta da aynı sıklıkta (f=9) ve yüksek seviyede çıkmıştır. Okuma sırası stratejiler arasında, katılımcılar tarafından en çok başvurulan strateji olduğu belirlenmiştir. Bu stratejiyi kullanan katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Evet. Genelde internetten bakarım çünkü bilmediğim şeyleri sorgulamayı severim. (B1)

Tahmin edebileceğim kadar kolaysa anlamına bakmam. Onun haricinde bakarım. (B2)

Evet çalışırım. Eğer bilmediğim kelimelere bakmazsam aklım karışır. Metinden hiçbir şey anlamam. (B3)

Bulmaya çalışırım. Çünkü kelimelerin anlamını bilmeyince o cümleyi anlayamıyorum. (B5)

Evet, çalışırım. Bu okuduğum iki metinde de buldum. (B7)

Evet, bilmediğim sözcükler olursa genellikle anlamlarına bakarım. (B8)

Evet, çalışırım. İlk önce anneme eğer o da bilmiyorsa internetten ve sözlükten yararlanırım. (B9)

Evet, çalışırım. Eğer o kelimeyi hiç duymamışsam öğretmenlerimden yardım isterim. (B10)

Hiç duymadığım bir sözcük ise ve merak edersem anlamına bakarım. (DAB1)

Evet anlamadığım kelimeleri not ederim sözlükten bakarım. (DAB2)

Evet ama genellikle yaşıma uygun kitap, roman gibi metinlerde anlamadığım şeyler çıkmıyor ama olur da çıkarsa anlamlarına bakarım çünkü bilmediğim hikâyenin ya da metnin bana bir şey kazandırmayacağını düşünüyorum. (DAB3)

Bazen çalışmam ama çok merak ettiğim bir şeyse sözlükten anlamını bulurum. (DAB4)

Evet bulmaya çalışırım ve anlamlarını merak ederim. (DAB5)

Arada sırada. Sözlüğe bakarım. Defterden bakarım. (DAB7)

Evet çalışırım. Birilerine sorarım. (DAB8)

Aklıma geleni yazarım. Aileme danışırım. (DAB9)

Evet çalışırım. (DAB10)

“Görsellerle anlatma” stratejisinin kullanım sıklığının daha az başarılı öğrencilerde orta düzeyde iken (f=5) başarılı öğrenciler tarafından düşük düzeyde (f=2) kullanıldığı belirlenmiştir. Bu stratejiyi kullanan katılımcıların cümleleri aşağıda verilmiştir.

Okuduğum zaman kafamda resimler ile tasarlarım. Çünkü o zaman kitap okumak daha zevkli olur. B5

Hayır. Yorumlamam ama metne resim ve yazılarla içeriğini de anlatan bir kapak tasarlayabilirim. DAB1

Evet yorumlarım çünkü orada okuduğum şeyi başka bir grafik tabloda gördüğümde arada bir bağlantı kurmaya çalışırım bu da bana yeni bilgiler katar. DAB3

Evet. Çünkü kendi grafiklerim ve resimlerim daha güzel olur. DAB4

Kendime metinle ilgili tablo çizerim. DAB7

Evet yorumlarım, resim çizerek. DAB8

Okuma sırası stratejilerden “düşünmek için ara verme”, “çelişen bilgileri gözden geçirme”, “anlamı tahmin ederek bulma” daha az başarılı grup tarafından hiç kullanılmamış; başarılı grupta ise kullanım sıklığının oldukça düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. (f=1).

Katılımcıların başarılı ve daha az başarılı gruplarda okuma sırası stratejilerden hiç kullanmadıklarını belirttikleri birden fazla strateji bulunmaktadır (f=0). Bunlar “işaretleyerek okuma”, “Metin üzerinde yoğunlaşma”, “yüksek sesle okuma”, “içerik ipuçlarını kullanma”, “metinde ileri geri ilişki kurma” stratejileridir.

Tablo 4-4: Görüşme Sonucu Okuma Sonrasında Kullanılan Üstbilişsel Okuma Strateji Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Strateji Türleri	1. Grup (B1, B2...) (f)	2. Grup (DAB1, DAB2...) (f)	Toplam (f)	Örnek Cümleler
1. İçerik-Amaç uyumunu sorgulama	0	0	0	-
2. Metindeki bilginin günlük hayatla ilişkilendirme	8	5	13	Günlük hayatımda kitaptaki gibi bir durum olursa, kitap aklıma gelir ve çözüm yollarını karşılaştırıp bir çözüm bulurum. B8
3. Özetleme	3	1	4	Evet, kitabımı okuduktan sonra kitaptan aklımda kalanların özetini çıkarırım, kendim yorumlarım. B8
4. Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme	0	1	1	Evet, bilgi tazelemek için durmadan düşünürüm. DAB9
5. Metni yeniden okuma	4	5	9	Anlamakta zorlandığım bir metinde ilk olarak ikinci defa okurum. Anlayamazsam bir arkadaşımın yardım alırım. B6
6. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme	2	0	2	Evet, okuduktan sonra metinle ilgili bildiklerimi ve düşüncelerimi bağdaştırmaya çalışırım. B6
7. Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme	1	0	1	Evet. Okuduğum metinden sonra mutlaka “Şurası şöyle olsaydı daha güzel olurdu.” ya da “Ben olsaydım böyle yazardım.” derim. B9
8. Ana düşünceyi belirleme	8	6	14	Tabi ki, okuduğum şeyden bir anlam, bir ders çıkarmaya çalışırım. B2
9. Metin hakkında başkalarıyla tartışma	8	4	12	Genellikle beğendiğim kitapları birileriyle paylaşmayı ve tartışmayı çok severim. B8
10. Metinle ilgili araştırma yapma	9	8	17	Okuduğum bir metin bir kitaptan alıntıysa ve ben beğendiysen araştırırım. Metin güzelse kimin yazdığını ve yazdığı diğer şeyleri araştırırım. B6

“İçerik amaç uyumunu sorgulama” stratejisi her iki grupta da hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamıştır (f=0). Okuma sonrası stratejilerden her iki grupta da hiç kullanılmayan tek stratejidir.

“Metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme” stratejisi okuma sonrasında en sık kullanılan stratejilerden biridir (1. Grup f=8, 2. Grup f=5). Başarılı öğrenciler bu stratejiyi sık düzeyde kullanırken daha az başarılı öğrencilerin kullanma sıklığı

orta düzeydedir. Metindeki bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme stratejisini kullanan katılımcıların cümleleri aşağıda verilmiştir:

Evet. Eski zaman ile bu zamanı karşılaştırırım ve bu bana değişik gelir çünkü o zamandan bu zamana kadar çok şey değişmiş. (B1)

Evet. Genelde okuduklarım uzun bir süre aklımda kalır ve o metinle alakalı bir şey görünce ben bununla ilgili bir şey okumuştum derim. (B2)

Bazen “Böyle şeyleri ben de yapıyorum.” ya da “Aaa aynı annem gibi konuşuyor.” da diyebiliyorum. (B3)

Eğer okuduğum kitaptaki bir konu karşıma çıkarsa gerçek hayatla ilişkilendiririm. (B5)

Evet, benim hayatımla ilgiliyse bir düşünürüm. (B7)

Evet, gerçekçiliğine bakarım. (B9)

Evet, ilişkilendiririm. Nedeni ise o an bir tartışmanın ortasında olabiliriz. O tartışmayı okuduğum kitaplardan örnek cümle söyleyerek durdurabilirim. (B10)

Evet. Mesela bir kitapta yaşanan olay karşısındaki çözüm yolunu beğendiysen onu uygularım. (DAB1)

Evet, ilişkilendiririm çünkü onların gerçekten günlük hayatta kullanacağımız şeyler olduğunu düşünüyorum. (DAB3)

Evet, aynı olay olsa metin aklıma gelir. (DAB5)

Evet. Genelde okuduklarıma yönelik bile davranabilirim. (DAB6)

Evet, ilişkilendiririm. (DAB8)

Okuma sonrası stratejilerden “Özetleme” stratejisinin kullanım sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. 1. Grup öğrencilerde f=3, 2. Grup öğrencilerde f=1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetleme stratejisini kullanan katılımcıların cümleleri şu şekildedir:

Evet. Beynimde okuduğum metnin özetini çıkarırım. B2

Okuduktan sonra daha iyi anlayabilmek için kendim metni özetleyerek resim şeklinde yapabilirim. B6

Genelde kendi sözcüklerimi kullanarak yorumlarım. DAB6

“Metni okumayı bitirdikten sonra gözden geçirme” stratejisinin sadece bir kez daha az başarılı grupta bir katılımcı tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

“Metni yeniden okuma” stratejisinin her iki grupta da orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Başarılı grupta f=4, daha az başarılı grupta f=5 sonuçlarına bakıldığında daha az başarılı grubun bu stratejiyi az farkla daha sık kullandığı sonucuna varılabilir. Metni yeniden okuma stratejisini kullanan katılımcıların cümleleri aşağıda verilmiştir:

Bazen kelimelerin eş anlamlılarıyla tekrardan o cümleleri, paragrafları okurum. (B7)

O metni tekrar okurum. Eğer tekrar anlamazsam anlamadığım şeyi araştırırım. (B9)

Evet, çalışırım. Çünkü metin hoşuma gittiyse onu tekrar okurum ve o metni arkadaşlarıma tavsiye ederim. (B10)

O tür bir metni asla okumaktan vazgeçmem. Gerekirse birkaç defa tekrar okuyarak ne anlatıldığını anlamaya çalışırım. (DAB3)

Birkaç defa okurum o metni. (DAB4)

Tekrar tekrar okurum. Metni anlamıyorsam birinden anlatmasını isterim. (DAB5)

Tekrar okurum. O da olmazsa büyüğümünden yardım alırım. (DAB6)

Tekrar tekrar okurum, ya da yanımda biri varsa sorarım. (DAB9)

“Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme” stratejisi daha az başarılı grupta hiç kullanılmamıştır (f=0). Buna karşın bu stratejinin başarılı grupta da oldukça düşük düzeyde kullanıldığı ifadelerinden anlaşılmaktadır (f=2). Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme stratejisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Okuduğum metindeki bilgiyi önceden biliyorsam metindeki bilgiyle ilişkilendiririm. Düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım. (B5)

“Metindeki bilgileri eleştirerek değerlendirme” stratejisi başarılı grupta sadece bir kez kullanılmış (f=1), daha az başarılı grupta ise hiç kullanılmamıştır (f=0).

Okuma sonrası stratejilerde her iki grupta da sık kullanılan stratejilerden biri “Ana düşünceyi belirleme” stratejisidir. Ana düşünceyi belirleme stratejisinin kullanım sıklığının başarılı grupta yüksek (f=8), daha az başarılı grupta orta düzeyde (f=6) olduğu bulunmuştur. Bu stratejiyi kullanan katılımcıların cümleleri şu şekildedir:

Evet, okuduğum şeyin neyle ilgili olduğunu düşünürüm. (B4)

Metni okuduğum zaman ana düşünceyi kendiliğinden bulduğum için sonradan ana düşünceyi belirlemeye çalışmam. (B5)

Çalışırım. Çünkü hem bir metnin konusunu özetini anlamak ve bir test çözüyorsam soruyu cevaplamak için kullanırım. (B6)

Çalışma kitabındaki metinlerde evet belirlerim. Normal okuduğum kitaplarda kitabın uyandırdığı merak duygusuna göre belirlerim. (B7)

Genellikle kitabımı bitirdikten sonra ana düşünceyi belirlerim. Bazen kitabın özetini çıkarırım. (B8)

Evet. “Bu kitap bana ne kattı, yeni bir şey öğrendim mi?” diye düşünürüm. (B9)

Evet, çünkü okumanın amacı o metnin bize ne demek istediğini anlamaktır. (B10)

Hemen anlayabileceğim bir metinse ana düşünceyi kolaylıkla belirlerim. İçeriğini çok anlayamadığım metinlerde ana düşünceyi belirlemek için daha çok çabalarım. (DAB1)

Evet, okurken zaten düşünceyi anlıyorum. (DAB2)

Evet, cümleleri toparlayıp bulmaya çalışırım. (DAB5)

Evet, bazen belirlerim bazen belirlemem. (DAB6)

Evet, çalışırım. (DAB8)

Ne anlarsam onun içinde ana fikir ararım. (DAB9)

“Metin hakkında başkalarıyla tartışma” stratejisinin kullanım düzeyi başarılı grupta yüksek (f=8) iken daha az başarılı grupta orta sıklıkta (f=4) bulunmuştur. Metin hakkında başkalarıyla tartışma stratejisini kullanan katılımcıların cümleleri şu şekildedir:

Anlamadığım yerlerin ne anlama geldiğini öğretmenime sorarım. (B1)

O metni okuyan başka arkadaşlarımla konusu ve içeriği hakkında sohbet ederiz. (B2)

Evet. Genellikle ben o metni başka birine açıklarım. Ve ondan sonra konusu ve içeriği hakkında sohbet ederiz. (B3)

Evet, onun da düşüncelerini alırım. (B4)

Evet, tartışırım. Çeliştiğim ya da anlamadığım cümleleri tartışırım. (B6)

Evet, kendi fikirlerimle başkalarının fikirlerini karşılaştırırım. (B9)

Evet, tartışırım çünkü onlar da aynı metni okudu ve benimle aynı fikirde olmayabilirler. O yüzden tartışırım. (B10)

Evet. Anlatırım ve fikirlerimizi karşılaştırırız. (DAB6)

Metinle ilgili başkasıyla konuşurum. (DAB7)

Evet, tartışırım. (DAB8)

Evet, tartışırım. (DAB10)

Okuma sonrasında en sık kullanılan stratejinin “Metinle ilgili araştırma yapma” olduğu ifade edilmiştir. Her iki grupta da metinle ilgili araştırma yapma davranışının sık gösterildiği çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır (1. Grup f=9; 2. Grup f=8). Bu stratejiyle ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Genelde tarih kitapları ya da metinleri okumuşsam mutlaka araştırma yaparım. Çünkü tarih ilgimi çekiyor. (B1)

Meraklı olduğum bir konu ise yaparım. (B2)

Evet. Eğer bir kitap yarıda biterse nasıl devam ettiğini araştırırım. Yoksa da çok merak ederim. (B3)

Bilgiye dayalı bir şeyse ve merak edersem araştırırım. Bilgiye dayalı bir şey değilse araştırmam. (B4)

Okuduğum metin bilimsel ya da yaşanmışsa eğer o metni internetten araştırırım. (B5)

O konu hakkında bilgim yoksa araştırırım. (B7)

Anlayamazsam anlamadığım şeyi araştırırım. (B9)

Evet, yaparım. Çünkü o metnin veya kitabın yazarının kim olduğunu araştırırım. (B10)

Yeni ve merak ettiğim bir bilgi olduğu zaman araştırma yaparım. (DAB1)

Çok merak edersem araştırırım. (DAB2)

Eğer okuduğum şeyin araştırma konusu var ise yapmayı isterim ama araştırma konusu yok ise onunla zaman kaybetmem. Onun yerine daha faydalı şeyler okumayı tercih ederim. (DAB3)

Merak ettiğim bazı şeyleri araştırırım. (DAB4)

Çok merak ettiğim ya da dikkat çekiciyse araştırırım. (DAB5)

Arada sırada anlamadığım zamanlarda yaparım. (DAB7)

Bilmediğim kelime fazla olursa ve ana düşüncüyü anlamazsam araştırırım. (DAB9)

Evet yaparım. (DAB10)

Tablo 4-5: Görüşme Sonucu Üstbilişsel Okuma Stratejileri Gruplara Göre Toplam Kullanım Sıklığı

Strateji	Bir Grup İçin En Yüksek Değer (f)	1. Grup (B1, B2, ...) (f)	2. Grup (DAB1, DAB2, ...) (f)	Toplam (f)
Okuma Öncesi Stratejiler	100	40	20	60
Okuma Sırası Stratejiler	130	25	23	48
Okuma Sonrası Stratejiler	100	43	30	73
Toplam (f)	330	108	73	181

Görüşme sonuçlarına göre 1. Grup öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında (f=108) 2. Grup öğrencilerine (f=73) göre daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Okuma öncesi stratejilerin kullanım sıklığı başarılı grupta orta düzeyde (f=40) iken daha az başarılı öğrencilerde oldukça düşüktür (f=20). Yine genele bakıldığında her iki grubun da okuma sırası stratejileri kullanım sıklıklarının oldukça düşük olduğu ve okuma sırasında iki gruptaki öğrencilerin benzer stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Başarılı öğrenciler ve daha az başarılı öğrencilerden oluşan her iki grup da en sık okuma sonrası stratejileri kullanmışlardır (1. Grup f=43; 2. Grup f=30). Buna rağmen okuma sonrası stratejilerin kullanım sıklığı yine iki grupta da ortanın altındadır.

Okuma öncesinde ve okuma sonrasında başarılı öğrencilerin daha az başarılı öğrencilere göre daha sık ve daha çeşitli stratejiler kullanmalarının üstbilişsel okuma becerileri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Her iki grupta da en çok okuma sonrası stratejileri kullanılmaktadır (f=73). Okuma sırası stratejilerin kullanımı ise iki grupta da oldukça düşük bir düzeydedir (f=48).

4.3. GÖRÜŞME VE GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Görüşme ve gözlem verileri karşılaştırıldığında sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre başarılı öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini daha sık kullandıkları buna bağlı olarak üstbilişsel okuma becerileri ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri büyük ölçüde tutarlı olmasına karşın bazı sonuçların çelişkili olduğu belirlenmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir:

- “*Uzunluk ve düzenleme gibi özellikler için göz gezdirme*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre daha az başarılı öğrencilerde orta sıklıkta (f=4) kullanılmıştır ancak görüşme sonuçlarına göre düşük sıklıkta (f=1) kullanıldığı belirlenmiştir.
- “*Dikkatini toplayarak metin üzerinde yoğunlaşma*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre her iki grupta da yüksek sıklıkta (1. Grup f=10; 2. Grup f=9) kullanılmıştır ancak görüşme sonuçlarına göre başarılı grupta orta sıklıkta (f=5); daha az başarılı grupta ise düşük sıklıkta (f=1) kullanılmıştır.
- “*İşaretleterek okuma*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre başarılı grupta sık (f=8), daha az başarılı grupta ise düşük sıklıkta (f=3) kullanılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre bu stratejinin hiç kullanılmadığı belirlenmiştir.
- “*Sözlük, internet vb. kaynaklardan bilgi edinme*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre iki grupta da orta sıklıkta (1. Grup f=4; 2. Grup f=4) kullanılmıştır ancak görüşme sonuçları bu stratejinin her iki grupta da sık kullanıldığını (1. Grup f=9; 2. Grup f=9) göstermiştir.
- “*Düşünmek için ara verme*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre daha az başarılı grupta ortanın altı sıklıkta (f=3) kullanılmıştır ancak görüşme sonuçlarına göre daha az başarılı grup bu stratejiyi hiç kullanmamıştır.
- “*Metindeki bilgilerde ileri-geri ilişki kurma*” stratejisi gözlem sonuçlarına göre başarılı grupta orta sıklıkta (f=4), daha az başarılı grupta düşük sıklıkta (f=1) kullanılmış buna karşın görüşme sonuçlarına göre her iki grupta da bu strateji hiç kullanılmamıştır (f=0).

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini ve üstbilişsel okuma becerilerinin okuma başarısıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitabındaki metinleri okurken kullandıkları okuma stratejileri nelerdir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinde başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri kullanım sıklığı nedir?

Buna sorulara doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar üstbilişsel okuma stratejilerini çok düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Okuma öncesi stratejileri başarılı öğrenciler orta düzeye yakın sıklıkta, daha az başarılı öğrenciler düşük sıklıkta kullanmaktadır. Okuma sırası stratejiler hem başarılı hem daha az başarılı grupta da çok düşük düzeyde kullanılmaktadır. Okuma sonrası stratejiler başarılı grupta orta düzeye yakın sıklıkta, daha az başarılı grupta düşük sıklıkta kullanılmaktadır.

Başarılı grup öğrencilerinin okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri; daha az başarılı gruba göre sık kullandıkları görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara göre okuma-anlama başarısı ile üstbilişsel beceriler arasında anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır (Çöğmen, 2008; Topuzkanamış, 2009; Anastasiou ve Griva, 2009; Aktaş, 2013; Çetinkaya Edizer, 2015). Buna karşın okuma başarısı yüksek olan gruptaki öğrencilerin, daha az başarılı gruptaki öğrencilere oranla daha sık ve çeşitli stratejiler kullansalar da üstbilişsel becerileri beklenenin çok altında kalmıştır. Başarılı gruptaki üstbilişsel stratejilerin kullanımının okumanın tüm safhalarında yarıdan az olduğu söylenebilir.

Okuma sırası stratejilerin çok az kullanıldığı, bir kısmının ise hiç kullanılmadığı hem gözlem hem de görüşme sonuçlarıncı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma sırasında sadece metni çabuk ve akıcı şekilde okumaya çalışması, anlamayı artırmaya yönelik stratejilerin birçoğunu kullanmaması dikkat çekicidir. Bunun sebebi Türkçe ders ve etkinlik kitaplarında metne hazırlık çalışmaları ve metin sonrası etkinlikler yer alırken metnin okunması sırasında üstbilişsel becerileri harekete geçirecek yönlendirici etkinliklerin olmaması olabilir.

Araştırmanın bir diğeri sonucu başarılı ve daha az başarılı gruptaki öğrencilerin aynı stratejileri daha sık kullandıkları ve yine aynı stratejileri hiç kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni Türkçe ders kitaplarında metinler ve etkinlikler incelendiğinde her metin türünde aynı okuma stratejilerinin kullanılması olabilir. Metinler tür özellikleri ve yapısal özellikler bakımından farklılık gösterebilir. Bu durumda her metin kendi türüne ve yapısına uygun yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler gerektirir. Sekizinci sınıf metin türüne özgü okuma yöntem ve teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin işletilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğul, Karagöz, Yücelşen, 2018).

Amaç belirleme, okuma hızını ayarlama, sözlük vb. kaynaklardan yararlanma, ana düşünceyi belirleme ve metin hakkında başkalarıyla tartışma gibi her iki grupta da sık kullanılan stratejilerin Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve sınıf içi uygulamalarla örtüşmesi dikkat çekicidir.

Genele bakıldığında sekizinci sınıf öğrencileri okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında üstbilişsel becerileri düşük düzeyde kullanmaktadır. Okuma başarısı yüksek öğrencilerin okuma başarısı düşük öğrencilere göre üstbilişsel becerileri daha gelişmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öneriler iki alt başlığa ayrılmıştır. İlk olarak benzer konuda araştırma yapacaklara yönelik öneriler daha sonra uygulayıcılara (öğretmenlere) yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

- Bu araştırma sadece sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Alanyazının araştırılırken ortaöğretim (lise) ile yapılan çalışmaların az olduğu fark edilmiştir. Benzer bir çalışma ortaöğretim öğrencileriyle yapılabilir.
- Çalışmada yapılandırılmış bir gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Farklı tekniklerle (sesli düşünme, anket, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme) benzer bir çalışmadan daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Çalışmanın gözlem sürecinde katılımcılara bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin okutulmuş ancak tek form üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Farklı metin türlerinde kullanılan üstbilişsel okuma becerilerini belirlemek amaçlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma üstbilişsel okuma becerilerine odaklanmıştır. Dinleme, konuşma ve yazma alanında da üstbilişsel becerilerin etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir. Özellikle yazma ve konuşma alanında çalışmalar sınırlıdır.
- Sekizinci sınıf öğrencileriyle üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretimi konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları, Türkçe dersine yönelik tutumları, cinsiyet özellikleri ile üstbilişsel okuma becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir çalışma yürütülebilir.
- Bu çalışma İstanbul ilinde, sosyoekonomik seviyesi orta düzey olan katılımcılarla yapılmıştır. Farklı sosyoekonomik çevrelerde benzer araştırmalar yapılır.

Uygulayıcılara (öğretmenlere) yönelik öneriler şunlardır:

- Öğretmenlerin öncelikle kendi üstbilişsel okuma becerilerini geliştirmeleri ve üstbilişsel okuma stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilmeleri öğrencilerinin üstbilişsel becerilerini geliştirmeleri sürecinde önemli bir faktördür.
- Sadece Türkçe ders ve etkinlik kitaplarında yer alan metinler ve çalışmalarla sınırlı kalınmamalıdır. Bunların dışında üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik metinler ve etkinlikler hazırlanarak sınıf içi uygulamalar yapılabilir.

- Okuma sırası üstbilişsel stratejileri işe koşacak çalışmalara öncelik verilmelidir.
- Başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde okuma-anlama en sık kullanılan beceri alanıdır. Bu nedenle özelden Türkçe öğretmenleri genelde tüm öğretmenler üstbilişsel okuma becerilerinin ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi dikkate almalıdır.



KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). Biliş ötesi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/8, 91-110.
- Aktaş, A. (2013). Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K. ve Sanders, M. (1993). Metacognitive self-portraits: preservice teachers as learners, *Reading Research and Instruction*, 32 (2), 38-54.
- Anastasiou, D.ve Griva, E. (2009), Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2015). İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atasoy, B. (2009). Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Aydurmuş, L. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bahar, M.A. (2017). 4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi, Gazi Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Berkowitz, E. ve Chiccelli, 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). An analysis of prospective Turkish teachers' metacognitive reading strategy use, *Anthropologist*, 22(2), 249-256.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin algıları, Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi (Ed. Selahattin Dilidüzgün), s.174-180, Ankara:Anı Yayıncılık
- Çetinkaya Edizer, Z.; Dilidüzgün, Ş.; Ak Başoğlu, D.; Karagöz, M.;Yücelşen, N.; (2018). Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne uygunluk bağlamında değerlendirilmesi, Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu, İstanbul.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Demir Gülşen, M. (2000), "A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables, Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2000). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eilers, H.L. ve Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text, Reading Improvement, 43(1), 13-29.
- Epçaçan, C. (2009). Okuma stratejilerine genel bir bakış, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207-223.
- Fitrisia, D., Tan, K., Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension, Asia Pacific Journal of Educators and education, 30(15-30).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry, American Psychologist, 34, 906-911.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Adana.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktürk, A. (2010), Okuma uğraşı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Jacopson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies, Education, 118 (4), 579-589.
- Kantarcı, F. (2006), Students awareness of reading strategies, Bilkent Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karatay, H. (2011). Okuma eğitimi kuram ve uygulama, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1998). Türkçe öğretimi – Türkçe ve sınıf öğretmenleri için, Ankara: Engin Yayınevi.
- Magogwe, J.M., 2013, ‘Metacognitive awareness of reading strategies of University of Botswana English as Second Language students of different academic reading proficiencies’, Reading & Writing 4(1).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006) Türkçe Öğretimi Programı (6., 7., 8. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Türkçe Öğretim Programı (1.- 8. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Öğretimi Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Hizmetleri Genel Müdürlüğü, http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf (Erişim tarihi: 10.03.2018)
- Mokhtari, K ve Reichard, C. A. (2002) Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies, Journal of Educational Psychology, 94, 249-259.
- Özdemir, E. (2013), Eleştirel okuma, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özek, Y. ve Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies b ELT students, The Asian EFL Journal, 14, 1-26.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, İlköğretim Online, 11(2), 292-305.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children, Remedial and Special Education, 11(6), 7-15.

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories, Educational Psychology Review, 7(4), 351-371.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında ülkemizde kitap ve okuma olgusu, Ankara üniversitesi Eğitim bilimleri Dergisi, 23(2), 721-727.
- Sever, S. (2004), Türkçe öğretimi ve tam öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, H. Ş. (2003). Bilişötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- TDK (2018). Büyük Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Topuzkanamış, E. (2009), Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Ülper, H. (2010), Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students, Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 38, 234-251.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ve öğrenme sürecine katkıları, Hacettepe Üniversitesi, Yayımlanmamış doktora Tezi, Ankara.



EKLER

Ek-1: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.12201342
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

01/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Esin ÖZBİLGİN'a ait 27.10.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 31.10.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Esin ÖZBİLGİN'in "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kartal ilçesine bağlı 50. Yıl General Refet Bele ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine; okuduğunu anlama testleri, deneme türüne dayalı okuduğunu anlama testleri, üstbilişsel okuma becerileri görüşme formu, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turgut KARATEKİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
01/11/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek-1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbaşı Cad. İnceci Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sokakı No:1 Fatih/İstanbul
E-Posta: sg@343.meb.gov.tr

A. BALTA YIKI
Tel.: (0 212) 455 04 09-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Ek-2: Veri Toplama Araçlarının Kullanılmasına Dair İzin Yazışması

a) Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin Kullanılması

Esin Özbilgin

Kime: eozturk@sakarya.edu.tr

"Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanma izni

31 Mart 2016 11:23



Sayın Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK,

Tezimde sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine çalışmaktayım. "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmanızdaki "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"nden izin verdiğiniz takdirde, kaynak göstererek tezimde yararlanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Esin ÖZBİLGİN

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı-Türkçe Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel:[05321577745](tel:05321577745)

E-posta: esinaktasoglu@hotmail.com

ergunozturk@erciyes.edu.tr

Kime: Esin Özbilgin

Ölçek izni

31 Mart 2016 14:11

E

Sayın Esin

Yapacağınız çalışmada uyarlamasını yaptığım "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"ni kullanabilirsiniz.

=

Bu e-posta ve ekleri sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını tasımaktadır. Bu mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa lütfen gönderen kişiyi bilgilendiriniz ve mesajı sisteminizden siliniz. Erciyes Üniversitesi bu mesajın içeriği ve ekleri ile ilgili hukuki hiçbir sorumluluğu kabul etmez.

This e-mail communication and its attachments are intended only for the private use of the people named above. If you received this message in error, please immediately notify the sender and delete it from your system. Erciyes University does not accept any legal responsibility for the contents of this message.

=

Esin Özbilgin

Kime: ergunozturk@erciyes.edu.tr

Ynt: Ölçek izni

31 Mart 2016 14:16

Gönderilen - Hotmail



Sayın Doç. Dr. Ergün Öztürk,
Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.
Saygılarımla...

b) 8. Sınıf Öykü Türü ve Hikâye Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testlerinin Kullanılması

Esin Özbilgin

Kime: Esra Karakuş

Ynt: İzin İsteği

31 Mart 2016 14:18

Gönderilen - Hotmail



Sayın Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI,
Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla...

30 Mar 2016 tarihinde 23:27 saatinde, esra karakup <karakusesra@yahoo.com> şunları yazdı:

Sayın Özbilgin,

"8. Sınıf Deneme Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi" ve "8. Sınıf Hikaye Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi"ni tezinizde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
e-posta: karakusesra@yahoo.com

On Wednesday, March 30, 2016 2:41 PM, Esin Özbilgin <esinaktasoglu@hotmail.com> wrote:

Sayın Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI,

Tezimde sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine çalışmaktayım. "İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinizde yer alan "8. Sınıf Deneme Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi" ve "8. Sınıf Hikaye Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi"nden izin verdiğiniz takdirde, kaynak göstererek tezimde yararlanmak istiyorum. Saygılarımla...

Esin ÖZBİLGİN
İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı-Türkçe Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Öğrencisi
Tel:05321577745
E-posta: esinaktasoglu@hotmail.com

Ek 3: Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümüne yürütülen "*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*" adlı yüksek lisans tezi için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğrencilerle uygulama yapılacaktır.

Çalışma kapsamında, araştırmacının öğrenciyle birlikte yürüteceği çalışmalar şunlardır:

1. Okuduğunu anlama başarısını ölçme testi,
2. Bilgilendirici ve Öyküleyici türde seçilmiş iki adet metnin okunması,
3. Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu'nun doldurulması.

Bu çalışmalar birer ders saatinde uygulanacak, öğrencinin ders programına ve psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacak; çalışmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır.

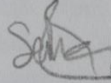
Çocuğunuzun çalışmaya katılmasını onaylıyorsanız aşağıdaki bölümü doldurup imzalayınız.

Katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lis. Öğr. Esin ÖZBİLGİN
İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi

Veli Kodu:

01 

İletişim için:
Esin ÖZBİLGİN
0532-157-77-45



Ek-4: 8. Sınıf Deneme Türüne Dayalı ve Öykü Türüne Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri

Öğrenci Kodu:

Değerli Katılımcı,
Bu araştırma, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Aşağıda deneme ve öykü türünde iki metin bulunmaktadır. Her bir metinle ilgili onar soruluk *okuduğunu anlama testi* verilmiştir. Metinleri dikkatle okuyunuz ve bütün soruları cevaplandırınız. Süreniz her bir metin için kırk dakikadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.


Yüksek Lis. Öğr. Esin ÖZBİLGİN Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi İstanbul Üniversitesi

...

Kültürü çok geniş, değerli bir dostum geçen gün bana şöyle diyordu ki:
- Artık benim için yeryüzünde tek eğlence kaldı: Okumak.
Demek kültürlü bir insan için; düşünen, anlayan, öğrenmek isteyen bir kimse için her eğlence geçebiliyor, hepsi sönüp gidiyor; yalnız okumak kalıyor.
Öyle ise okumak nedir, nasıl bir iştir ki böyle sürekli ve kolay ölmeyen bir tadı var?

Yazı, bir türlü ölümü ortadan kaldıramayan insanoğlunun ölüme karşı bulabildiği tek çaredir. Yazı, zekânın fotoğrafıdır. Çağlardan çağlara ellerden ellere geçe geçe, bütün tarihi aşır gelir. Onda insan hayatının her yaprağı üstünde gezen gözlerin ışıkları, düşünen kafaların gölgeleri bulunur.

Ölü dirilmez; yüz kuruşa Amerika'ya gidilmez; her büyük adam bizimle konuşmaz. Bu böyledir de, en büyük yazarların herhangi bir kitabı pek güzel yüz kuruşa alınır ve bu büyük düşünücü ile baş başa on gün, yirmi gün, bir ay oturup konuşabilirsin. İnsanlık içinde, güneş gibi, ışığı kendinden çıkan zekâlar yaklaşmak, biraz yanmak olsa bile, daha çok aydınlanmaktır. Onları anlamak, dediklerini kavramak için dimağ dediğimiz düşünme makinesini işletmek ve onu yormak lâzımdır. Hangi varlıklarından işler ve yanmadan parlar. Güneşin kendi bile sonsuz karanlıklara ışıklarını verebilmek için bir ateş kazanı gibi durmadan kaynamıyor mu?



Kendinden büyüklerine düşündüklerini öğrenmek için onların yazılarını okumak, öğretmenlerimizin sayılarını çoğaltmaktır. Okulda insanın olsa olsa on hocası olur. Hâlbuki kitap okuyan için her özlü yazıcı bir değerli öğretmendir.

İyi bilmeliyiz ki, okuduğunuz her satır, kafamızın içinde yeni bir düşünce âlemi yaratır. Ya eski düşüncelerimizi yerinden oynatarak onları canlandırır, ya yeni bir düşünce ile verimi artırır. Kitap, en gerçek bir dosttur. Dalgınlığa vurmadan okunan her güzel bir kitaptan sonra, tıpkı çok sevdiğimiz bir arkadaşla konuşmaktan aldığımız tadı duyarız. Ona her an davetli gibiyizdir. Çağırmasına gitmesek bile o yine darılmaz, bıkmadan usanmadan bizi bekler. Biz yanına gidinceye kadar gözleri gözlerimize tatlı tatlı güler; açmaya ve çevirmeye başladığımız beyaz yaprakları sevinçten ellerimizi okşar.

Okunacak şeyin ne değerinde olduğunu kitapsız, gazetesiz kaldığımız zaman daha iyi anlarız. Hele yalnızlık...

Bir an kendinizi tek başına bir odaya kapatılmış olarak düşünün. Biraz ekmek ve su bulduktan sonra ilk arayacağımız şey dilinizden anlayan, konuşacak bir insandır, değil mi? Bu his, içinde yaşadığımız cemiyetten uzak kalmanın verdiği manevi açlığımızın giderilmesini istemekten ve başka insanlarla olan bağımızın koparılması kaygısından başka ne ifade eder?

Yalnızlıkta, dost ve arkadaş yokluğunun yerini ancak kitap tutabilir. Bulabildiğiniz kitabı yazan, sizin bu, tek başına kaldığınız anda konuşabileceğiniz tek arkadaş canlısı değil midir?

Yazık okumaya alışmamış, onun tadını almamış olanlara. Onlar ıssız bir alemde yapayalnız yaşayan mahkûmlardır.

Hasan Âli YÜCEL

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplandırınız.

1. Okuduğunuz metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olur?

- Okuma ve Faydaları
- Okuma Sevgisi
- Okuma Sanatı
- Okuma Üstüne



2. Metne göre kültürlü insan nasıl tanımlanmıştır?

- a. Hem çalışıp hem eğlenebilen.
- b. Öğrenmeyi eğlenmek için isteyen
- c. Sürekli zihnini çalıştırmak isteyen.
- d. Çok kitap okuyan.

3. "Okumak" insan dimağında nasıl bir değişiklik yapar?

- a. Yeni bir düşünce âlemi yaratır.
- b. Eski okuduklarını unutturur.
- c. İnsanı kültürlü yapar.
- d. İnsani yönlerini ortaya çıkarır.

4. Bu metinden "okumak"la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a. Okumak, öğretmenlerimizi çoğaltır.
- b. Okumanın değerini okuyamadığımızda anlarız.
- c. Okumak zaman alan bir süreçtir.
- d. Okumak, yeni düşünceler kazandırır.

5. "Yazı" neden ölüme karşı tek çare olarak nitelenmektedir?

- a. Yazının fotoğrafı çekilip saklanabildiği için.
- b. Yazılanları nesilden nesile aktarabildiği için.
- c. Kitaplar her zaman kütüphanelerde saklanabildiği için.
- d. Kitaplar uzun yıllar sağlam kalabildiği için.

6. Bu metinde vurgulanmak istenen asıl düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Kimi okuyucular, anlatılmak istenileni ayrıntılarına algılayamazlar.
- b. Kültürlü insanlar her zaman kitap okurlar.
- c. Okurlar, bu kitaptan değişik ölçülerde etkilenirler.
- d. Okumak her insan için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.



7. Metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Deneme
- b. Anı
- c. Fıkra
- d. Makale

8. Parçanın yazarı aşağıdakilerden hangisi/ hangileriyle nitelendirilebilir?

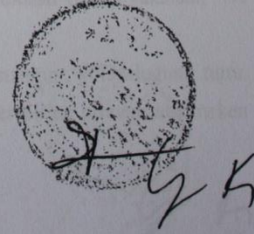
- I. Tavsiye veren II. Duygusal III. Düşünen IV. Şüpheli V. Kararsız
- a. I, II
- b. I, III
- c. I, II, V
- d. I, III, IV

9. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri söylenemez?

- I. Yazar belge ve kanıtlara dayanarak konuyu aktarmıştır.
- II. Yazar kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtmıştır.
- III. Yazar karşıt görüşlerden yararlanarak düşüncelerini savunmuştur.
- IV. Yazar, düşüncelerini ayrıntıya girmeden; sade bir dille ifade etmiştir.
- a. I
- b. I, IV
- c. I, III
- d. II, IV

10. Parçada geçen, "Yazık okumaya alışmamış, onun tadını almamış olanlara; onlar ıssız bir âlemde yapayalnız yaşayan mahkumlardır." cümlesiyle aşağıdakilerden hangisine başvurulmuştur?

- a. Açıklama
- b. Örneklendirme
- c. Karşılaştırma
- d. Benzetme



Hatice Hanım genç yaşta dul kalmış zengin bir hanımdı. Küçük yaşta kendinden yaşça büyük bir adamla evlenmiş, o da uzun bir hastalık döneminden sonra vefat etmiş.

Hatice Hanımın başlıca merakı temizlikle namusluluktur. Göztepe'deki köşkünü hizmetçi Eleni ve evlâtlığı Gülter'le her sabah beraber temizler. aşçısı Mehmet'i her gün tıraş ettirir. zavallı Bolulu oğlanı tepeden tırnağa kadar beyaz giymeye mecbur ederdi. Eleni de, Gülter de son derece namusluydular. Kileri kilitlemeydi, paraları meydanda dururdu. Hele Mehmet'in namusuna diyecek yoktu. Konuşurken gözlerini kaldırıp insanın yüzüne bile bakmazdı. Hatice Hanım köşkten hiçbir yere çıkmadığı için işi gücü adamlarını teftişti. Habire odaları dolaşır. tavan arasına çıkar, mutfağa inerdi. Derdi ki:

- Benim gibi olun. Ben kimseyle görüşüyor muyum? Sakın siz de komşuların hizmetçileriyle, uşaklarıyla konuşmayın. El, insanı azdırır.

Mehmet bile bu nasihati noktası noktasına tutmuştu. Arka bahçedeki mutfağında ona misafir hemşeri filan, hatta yabancı kedi bile giremiyordu. Hatice Hanım belki günde on defa iner, onu yapayalnız, tenceresinin başında bulurdu.

Hatice Hanım'ın temizlik, namus merakından başka bir de yüksek ökçe merakı vardı. Güzeldi, tombuldu, cıvıl cıvıl bir şeydi. Fakat boyu çok kısa olduğu için evin içinde de bir karışa yakın ökçeli iskarpinler giyerdi. Âdeta bir cambaza dönmüştü.

Bu yüksek ökçelerle merdivenleri takır takır bir hamlede iner, ayağı burkulmadan bir aşağı bir yukarı koşar dururdu. Nihayet bir baş dönmesine uğradı. Çağırdığı doktor ilaç filan vermedi:

- Bütün rahatsızlığınıza sebep bu ökçelerdir, Hanımefendi, dedi. Onları çıkarın, rahat yünden, yumuşak bir terlik giyin hiçbir şeyiniz kalmaz.

Hatice Hanım doktorun tavsiye ettiği bu yünden terlikleri aldırdı. Hakikaten rahattı, iki gün içinde başının dönmesi falan geçti. Dizlerinde, baldırlarında, sızı kalmadı. Fakat böyle tam vücudu rahat ettiği sırada ruhu derin bir azap duydu. Dokuz senelik adamlarının iki gün içinde birdenbire ahlâkları bozulmuştu. Eleni'yi kendi diş fırçasıyla ağzını yıkarken, Gülter'i kilerde reçekli kavanozunu boşaltırken görmüştü. Mehmet'i et günü olmadığı hâlde bir sahan külbastı yerken yakaladı. "Ne oldu bunlara Yarabbim? Bunlara ne oldu?" diyordu.

Bir hafta içinde adamlarının on beşten fazla hırsızlığını, yolsuzluğunu tuttu. Hele Mehmet'i komşu paşanın neferiyle koca bir lenger pirinç pilavını atıştırırken

görünce hiddetinden ne yapacağını şaşırды. O gün her tarafı kilit kürek altına aldı. "Bakalım şimdi ne çalacaklar?" dedi. Hakikaten çalınacak bir şey kalmamıştı.

Ertesi gün biraz geç kalktı. Aşağıya indi. Gülter'le Eleni meydanda yoktu. Yürüdü, mutfağa doğru gitti. Gözleri aralık kapıya ilişince Mehmet, Güler ve Eleni'yi sohbet ederken gördü.

Mehmet diyordu ki:

- Ülen Gülter, artık sen şeker filan getirmeyon.

Gülter:

- Her taraf kilitli ne yapayım? diyordu.

Hatice Hanım, yüreği çarparak merakla onları dinliyordu. Gülter:

- Ah o terlikler! dedi, her işimizi bozdu. Hanımın geldiği hiç duyulmuyor. Ne yapacak yakalanıyoruz. Eskiden ne iyiydi. Yüksek ökçelerin takirtısından evin en üst katında kımıldandığını duyardık.

Sohbet uzadıkça, kendi göremediği başka rezaletlerin ayrıntılı hikâyelerini işitiyordu. Dayanamadı:

- Sizi alçak, hırsız, namussuzlar! Defolun şimdi evimden! diye haykırdı.

Bu dokuz senelik sadık hizmetçilerini hemen kapı dışarı etti!

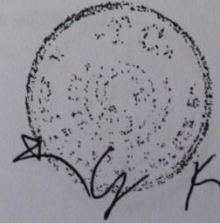
Aşçı, işçi, artık eve ne kadar adam aldıysa hepsi arsız, hırsız, yüzsüz, namussuz çıkıyordu. Tam iki sene bir adam akıllısına rast gelmedi. Malı, mülkü varken, hiçbir sıkıntısı yokken, bu hizmetçi üzüntüsünden zayıflıyor, sararıp soluyordu. Baktı olmayacak. Yine yüksek ökçeli iskarpinlerini giydi. Hizmetçilerinin hırsızlıklarını, uğursuzluklarını, namussuzluklarını göremez oldu. Benzine kan geldi. Başı yine dönmeye başlasa da, sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor, "Hiç olmazsa yüreğim rahat ya!" diyordu...

Ömer SEYFETTİN

Aşağıdaki soruları yukarıda okuduğunuz metne göre cevaplandırınız.

1. Okuduğunuz metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olur?

- Yünden Terlikler
- Hatice Hanım'ın Köşkü
- Yüksek Ökçeler
- Ökçeler ve Terlikler



2. Metne göre Hatice Hanım hayatta nelere önem verir?

- a. Vefaya ve sadakate
- b. Temizliğe ve namusa
- c. Sağlığa ve yüksek ökçelere
- d. Huzura ve mutluluğa

3. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Hayatımızda önem verdiğimiz kavramlar değişebilir.
- b. Karşılaştığımız her insan dürüst olmayabilir.
- c. Yaşamımızdaki ayrıntıların doğru olmasını bekleyemeyiz.
- d. Hayatta bazı şeyleri göz ardı ederek de yaşayabiliriz.

4. Metinde yer alan şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisinde doğru ve tam olarak verilmiştir?

- a. Hatice Hanım- aşçı- hizmetçi- evlatlık- doktor
- b. Hatice Hanım- komşular- hizmetçiler- komşu paşanın neferi
- c. Hatice Hanım- hizmetçiler- evlatlık- doktor
- d. Hatice Hanım- doktor- hizmetçiler- komşular

5. Hatice Hanım'ın yüksek ökçeli ayakkabılarını giymeye devam etmesinin sebebi nedir?

- a. İyi hizmetçiler bulamaması.
- b. Kendi huzurunu sağlamak istemesi.
- c. Yüksek ökçeli ayakkabıları giymeyi çok sevmesi.
- d. Evin neresinde olduğunun anlaşılmasını istemesi.

6. Yazarın metinde kullandığı dil ve üslup için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a. Olaylar, yazarın tarafından betimleyici anlatım kullanılarak aktarılmıştır.
- b. Yazar, olayları birinci ağızdan süslü bir dille anlatmıştır.
- c. Yazar, olayları birinci ağızdan sade ve akıcı bir dille anlatmıştır.
- d. Yazar, olayları üçüncü ağızdan sade ve akıcı bir dille anlatmıştır.



7. Aşağıdaki numaralanmış cümleleri, metindeki olay akışına göre sıralayınız.

- I. Hatice Hanım'ın hizmetçi araması.
- II. Hatice Hanım'ın herkese güvenmesi.
- III. Hatice Hanım'ın tekrar yüksek ökçeli ayakkabı giymesi.
- IV. Hatice Hanım'ın rahatsızlığı.
- V. Hizmetçilerin gerçek yüzlerini görmesi

- a. II, IV, III, V, I
- b. IV, II, V, III, I
- c. II, IV, V, I, III
- d. IV, I, III, II, V

8. Metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Fıkra
- b. Hikâye
- c. Anı
- d. Deneme

9. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Hatice Hanım'ın ökçeleri
- b. Hizmetçilerin hırsızlığı
- c. Köşkteki yaşam
- d. Hatice Hanım'ın terlik sevgisi

10. "Hiç olmazsa yüreğim rahat ya!" cümlesindeki "yüreğ" kelimesiyle ne anlatılmak istenmiştir?

- a. Sağlık
- b. Keyif
- c. Huzur
- d. Mutluluk



Ek-5: Görüşme Formuna İlişkin Uzman Görüşü

Esin Özbilgin

25 Mart 2016 12:38



Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formunu Değerlendirme

Kime: emelokur17@gmail.com

Sayın Uzman,

“Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezi çalışmamda 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemek amacıyla kullanacağım görüşme formuyla ilgili değerli görüşlerinizi almak istiyorum. Form, 12 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formunu oluşturma aşamasındaki katkınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Esin ÖZBİLGİN

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü

Eposta: esinaktasoglu@hotmail.com

Tel: 05321577745



Sekizinci Sınıf
Öğrenc...u.docx

Emel Okur-Berberoglu

31 Mart 2016 03:34



Ynt: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formunu Değerlendir...

[Ayrıntılar](#)

Kime: Esin Özbilgin

Esin Hocam Merhaba,

Gonderdiğiniz makaleyi okudum. Bahsettiğiniz gibi olcek, 5.sınıftan universite duzeyine kadar uygulanabiliyormus. Bu sartlar altında, siz de 8. sinif ogrencilerine bu envanteri kullanabilirsiniz.

Sorularınız ile olcek maddeleri tutarli gorunuyor. Bir tez calismasi icin 12 madde cok degil. Sadece nacizane onerim, ogrencileri konustrutmaniz cunku bazen ogrenci "evet/hayir" seklinde cok kısa olarak cevap vermeyi tercih edebilir.

Bu gorusme formu icin on calisma yapacaksiniz degil mi? Her ne kadar sorular uygun gibi gorunse de bir kac sekizinci sinif ogrencisi ile gorusup ufak bir on calisma yapmanız sizin icin daha faydali olur sanirim.

Umarım, önerilerim faydali olmuştur.

Saygılarımla

Emel Okur-Berberoglu

31 Mart 2016 00:39 tarihinde Esin Özbilgin <esinaktasoglu@hotmail.com> yazdı:

[Esin Özbilgin adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

Ek-6: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Gözlem Formu

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖZLEM FORMU

Öğrenci Kodu:

3: Davranışı gösterir.

2: Davranışı kısmen gösterir.

1: Davranışı göstermez.

	Gözlenen Davranış	3	2	1
1	Okurken okuduğunu anlamak için notlar alır.			
2	Okumaya başlamadan önce konusunu anlamak amacıyla metni gözden geçirir.			
3	Metin zor geldiğinde okuduğunu anlamak için yüksek sesle okur.			
4	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğunu özetler.			
5	Anladığının doğruluğunu kontrol etmek amacıyla metin hakkında başkaları ile konuşur.			
6	Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine okumadan önce göz gezdirir.			
7	Dikkati dağılırsa tekrar dikkatini toplayarak metne yoğunlaşır.			
8	Hatırlama amaçlı metinde gerekli gördüğü yerleri yuvarlak içine alır ya da bu bölümlerin altını çizer.			
9	Okuduğu metni daha iyi anlayabilmek için sözlük gibi kaynaklardan yararlanır.			
10	Metni anlamasını kolaylaştırmak için tablo, resim ve şekillerden faydalanır.			
11	Okudukları hakkında düşünmek için zaman zaman durur.			
12	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulur.			
13	Metin zorlaşırsa anlamayı sağlamak amaçlı yeniden okur.			

Ek-7: Üstbilişsel Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı;

Bu görüşme formu, **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma** başlıklı araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtların samimi olması görüşmenin güvenilirliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Göstereceğiniz duyarlılık için şimdiden teşekkür ederiz.

Yük. Lis. Öğr. Esin ÖZBİLGİN Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi İstanbul Üniversitesi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Okuyacağınız bir metni gözden geçirir misiniz? Açıklar mısınız?
3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz?
4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız?
5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışır mısınız?
6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız?
7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız?
8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşünceyi belirlemeye çalışır mısınız?
9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcüklerinizle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız?
10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız?
11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız?
12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz?

Ek-8: Gözlem ve Görüşme Öncesinde Kullanılan Metinler



SARI TRAKTÖR

Sarı Traktör'ü (1958) okuyunca anlıyorsunuz ki Talip Apaydın köye traktör girmesini istiyor; traktörün faydasına, gücüne inanmış. Bunun için köydeki ilkel üretim biçimini bütün ayrıntılarıyla anlatıyor. Sabırla toplanmış bilgiler, gözlemler birbirini kovalıyor. Sıp çekimini, döven sürmeyi, tınaz savurmayı, saman çekmeyi; bunlardan başka, pancar sulamayı, pancar sökülmesini, pancar taşımayı bütün ayrıntılarıyla görüyoruz. Apaydın, ilkel üretimin köylüyü nasıl yıpratmış, nasıl kahrettiğini belirtmek için anlatıyor bunları. İnsan gücünün nasıl harcandığını tekrar tekrar gösteriyor. Köye traktör girerse, ilkel üretimin yerini makinele üretim alırsa köylünün nasıl rahat edeceğini, ne kolaylıklara kavuşacağını gösteriyor.

Talip Apaydın'ın, bu romanla, okurlarına söylemek istedikleri bunlar. Apaydın'ın bildirisini saygıyla karşılamak gerekir ama gerçeği görüşü bana biraz eksik geldi. Apaydın, köye traktör girmesi sorununu, köy ağalardan birinin oğlu olan Arif ("Babası köyde varlıklı bir kimseydi." s. 4) gibi görüyor. Traktörün sağlayacağı yakın faydaları, traktörün, yalnız traktörü olanlara sağlayacağı faydaları görüyor. Bunu onların gözü ile görüyor. İkel üretimin yerini makinele üretim alınca bunun gerektireceği ekonomik, toplumsal değişimlere hiç değinmemiş. Traktörle birlikte gelecek yeni sorunlardan habersiz görünüyor. Traktör sorununu görüşü, varlığı, akli başında, çıkarını bilir köylülerin görüşünden ileri değil. Arif şöyle der: "Yakup'un Ali harmanı bitirdi. On günde beş yüz lira da para kazanmış." (s. 25) Traktörün faydası konusunda Apaydın da bundan ötesini düşünmüyor gibidir. Oysa yazar, köylülerin görüşü ile birlikte, kendi görüşünü de bize iletebilmeliydi. "İkel üretim çok yıpratıcıdır, köye traktör girmelidir, traktörün faydaları çoktur, büyüktür." yolunda bir görüş, pek genel bir görüş olarak kalıyor; iyi niyetli ama üstünkörü bir görüş olarak kalıyor.

Talip Apaydın, Sarı Traktör'de, anlattığı gerçekleri roman gerçeği olarak görememiş. Sarı Traktör, kişisiz bir roman. "Kişisiz roman olur mu?" diyecek. Ben de bunun için röportajla roman arası bir eser diyorum. Paradoks gibi gelecek ama bence Sarı Traktör'ün

TALİP APAYDIN
SARI TRAKTÖR

TALİP APAYDIN
SARI TRAKTÖR

16



başansız bir roman oluşu, Talip Apaydın'ın savunduğu düşüncenin doğru oluşu ile sözünü ettiği köy gerçekliklerini çok iyi tanımasından ileri geliyor çünkü yazar roman yazmak için bunları yeterli görmüş gibidir. Dışarıdan görülen bir gerçekliğin tıpkısını vermek istemiş. Vermiş de. Ama yetmiyor bu. Anlattığı kişilerin bir iç dünyası yok. İçleri dümdüz. Sarı Traktör'deki kişilerin görevi, ya köyedeki ilkel üretim ya da Arif'in traktör tutkusunu göstermek. Bunun dışında bir kişiliklerini göremiyoruz onların. Yazar, onların da bir iç dünyaları olduğunu gösteremiyor. Bunun için o kişilerin içleri bazuka namluları gibi dümdüz, ne yıvrı var ne setleri. Romanı bitirince kişileri hatırlamıyoruz da köyün ilkel üretim biçimini hatırlıyoruz, köye traktör girmesinin gerekli olduğunu hatırlıyoruz.

Talip Apaydın'ın anlattığı kişiler yok mudur köyde? Vardır. Öyle köylüler vardır, öyle öğretmenler vardır ama onların roman kişileri olabilmeleri için o kişilerin kişilikleri olması gerek, yazarın onların kişiliklerine uygun olarak konuşurması, birbirleriyle, kendi kendileriyle çatışmaları içinde göstermesi gerek. Onları dışarıdan tanımakla yetinmemesi, kendi içinde de yaşatması gerek. Yoksa o kişiler, birtakım düşünceleri ya da gerçekleri belirtmeye yarayan araçlar durumuna düşüyor. Okurken "Ha, diyoruz, yazar burada döven sürmeyi anlatmak istemiş." ya da "Pancar çekimini arabalarla yapmanın güçlüğüne belirtmek istemiş. Böylece traktörün sağlayacağı kolaylığı daha iyi anlayacağız." diyoruz. İnsanları değil, hep, roman olarak insanlardan ayrı görülmüş bir köy gerçekliğini görüyoruz. Köy yaşayışı ile kişiler bir bütün olarak verilemiyor çünkü köyü kişilerin içinden, kişilerin ilişkileri içinden görmemiş Apaydın; yani köye roman gerçeği olarak bakmamış, bir gözlemci olarak bakmış sadece, bir röportaj yazarı olarak. Romanda önemli olanın örneğin "öğretmen" değil, "öğretmen Ahmet" olduğu, yani tip değil kişi olduğu gerçeğine pek önem vermemiş. Sonra konuşmaların köy gerçekliğinden çok kişileri tanıtmaya çalıştığına da önem vermemiş. Bunun için Sarı Traktör, röportajla roman arası bir eser olarak kalmış: Yanı yoldan ziyade röportaja yakın, yan yoldan ziyade romandan uzak.

Fethi NACI

MARTI

(Marti Jonathan (Canın), durgun bir denizde ve üzerinde güneşin altın gibi parladığı bir kıyıda yaşar. Marti Jonathan çoğu martinin yapamadığı şeyleri yapmaktadır. Çok yükseklere uçmak ve ilginç hareketler yapmak gibi... Jonathan'ın bu özellikleri onu diğer martilerden uzaklaştırmaktadır.

Jonathan hedeflerini büyütüp yüksekere uçmaya başladığında karşısına iki tane marti çıkar. İki Marti Jonathan'ı gökyüzünde bir yere götürür. Jonathan orada Chiang (Çiang) adında yaşlı bir martiyle tanışır. Chiang, Jonathan'a uçuş ile ilgili bilgiler verir. Chiang yaşlı olduğu için birkaç gün sonra ölür. Martilerin ölümleri çok ilginçtir, çünkü önce şeffaflaşır daha sonra ölürler. Jonathan, Chiang ölünce kendi yurduna döner. Burada Jonathan, uçmayı bilen ama daha fazlasını öğrenmek isteyen bir martiyle tanışır. Bu martinin adı Fletcher'dir (Fleçır). Sürüden kovulan diğer martilerle üç veya dört kişilik grup kurarlar ve bu gruplar Jonathan'ın öğrencileri olur.

Uçmak isteyen martiler Jonathan'ın yanına gider ve Jonathan'a uçmak istediklerini söylerler. Jonathan şeffaflaşmadan önce Fletcher'e kendi görevini verir. Yani Fletcher, Jonathan'ın öğrencilerine ders verecektir.)

Sabahın ilk saatleriydi ve yeni doğan güneş, durgun denizin küçük dalgaları üzerinde, altın sarısı ışıklarıyla parlıyordu.

Kıydan bir mil açıkta, sakin sulardaki, bir balıkçı teknisinin görünümü, marti sürüsü için sanki bir "kahvaltı" çağırısıydı ve binlerce marti, sürü halinde, yiyecek kırıntıları için kumazca kapışıp kavgaya girmeye geldi. Yoğun ve hareketli bir gün daha başlıyordu.



Bütün bu olanların ötesinde, balıkçı teknisinin ve kıyının çok uzağında Martı Jonathan Livingston, tek başına uçuş denemeleri yapıyordu. Gökyüzünde, otuz metre yükseklikte, perdeli ayaklarını indiriyor, gagasını kaldırıyor ve kanatlarının acı veren zor bükümlü eğimini koruyabilmek için geriliyor, kendini kasıyordu. Bu eğim demek ki eskisinden daha yavaş uçabilecekti. Rüzgâr, yüzünde sanki bir fısıltı gibi kalana kadar, altındaki okyanus hareketsizleşene değin yavaşlıyor, bütün dikkatini toplayıp gözlerini kısıyor, soluğunu tutuyor, zorluyor... tek... bir... santim... daha... eğim... Ve sonra tüyleri birbirine karışmış bir hâlide, bocalayıp düşüyordu.

Bildiğiniz gibi, martılar asla bocalamaz, asla sendelemezler. Havada bocalamak onlar için bir utanç ve onursuzluktur. Ama utanmadan, o titreyen zor eğimle kanatlarını yeniden geren -yavaşlayan, yavaşlayan ve bir daha bocalayan- Martı Jonathan Livingston sıradan bir kuş değildi.

Martıların çoğu, uçuşun en basit gerçeklerinden daha fazlasını öğrenmeye aldırılmaz. Uçuşun tek gerçeği ve anlamı vardır onlar için: Kıyıda açıklara doğru yiyeceğe ulaşmak ve tekrar kıyıya geri dönmek. Çoğu martı için önemli olan uçmak değil, karnı doymaktır. Ama Martı Jonathan Livingston için önemli olan, uçmaktır. O, uçmayı her şeyden çok seviyordu.

Onun bulunduğu bu düşünce türü, diğer kuşların hoşuna gitmek için değildi. Annesi ve babası bile, Jonathan'ın, bütün günlerini, bir başına alçaktan uçarak yüzlerce defa yaptığı süzülme denemeleriyle geçirmesinden kaygılanıyorlardı.

Martı Jonathan nedenini bilmiyordu ama suyun üzerinde, kanat açıklığının yarısından daha az bir yükseklikte uçtuğunda, az bir çabayla havada daha uzun bir süre kalabiliyordu. Artık Jonathan'ın havada süzülüşleri, her zaman okuduğu gibi inik ayaklarla suya çarpmak yerine, ayakları gövdesine sıkıca yapışmış bir biçimde su yüzeyine dokunduğunda, gerisinde uzun ve düzgün bir iz bırakarak sona eriyordu. Kıyıda da benzer süzülme yapılmaya başlayıp daha sonra da süzülme uzunluğu, kumun üzerinde bıraktığı izi adımlayarak ölçmeye vardırdığında, annesi ve babası dehşetten donup kaldılar.



"Neden Jon, neden?" diye sordu annesi. "Sürüdeki diğerleri gibi olmak, onlara benzemek senin için neden bu kadar zor Jon? Alçaktan uçmayı neden pelikanlara ve albatroslara bırakmıyorsun? Neden yemiyorsun? Jon, bir tüy bir kemik kaldın!"

"Bir tüy bir kemik kalmaya aldımıyorum anne. Yalnızca havada neler yapıp neler yapamayacağına bilmek istiyorum, hepsi bu. Yalnızca bilmek istiyorum."

"Bak Jonathan," dedi babası, kırıncı olmayan bir sesle. "Kış pek uzak değil. Balıkçı tekneleri azalacak ve yüzey balıklar derinlere inecekler. Eğer çalışman gerekiyorsa, bir şeyler öğrenmen gerekiyorsa yiyeceğini nasıl bulacağını öğren. Bütün bu uçuş işi iyi, güzel de biliyorsun, süzülme-yi yiyemezsin. Unutma ki uçmanın nedeni karın doyurmaktır."

Jonathan itaatle başını salladı. Sonraki birkaç gün içinde diğer martılar gibi davranmaya çalıştı; gerçekten çabaladı, iskelelerin ve balıkçı teknelerinin çevresinde, sürüyle birlikte çığlıklar attı, onlarla kavgalar etti, balık ve ekmeğ artıklarına delişler yaptı. Ama bu işi sürdüremedi.

"Hepsi o kadar anlamsız ki" diye düşündü, zor kazanılmış bir hamsiyi, kendisini kovalayan yaşlı, aç bir martının önüne bilerek düşürürken. "Bütün bu zamanı uçmayı öğrenerek geçiriyor olabilirdim."

Öğrenecek bu kadar şey varken!"

Kısa bir süre sonra Martı Jonathan, yine bir başına uzaklardaydı, açık denizde, aç, mutlu ve yine öğreniyordu. Uğraştığı konu "hız" konusuydu ve bir haftalık denemeden sonra bu konuda, yeryüzünde yaşayan en hızlı martıdan daha çok şey öğrendi.



Üç yüz metre yükseklikten, kanatlarını var gücüyle çırparak dalgalara doğru çığınca, inanılmaz biçimde dimdik bir dalışa geçti ve martıların neden böyle çığınca, dikine dalışlar yapmadığını öğrenmişti. Yalnızca altı saniyede hızı saatte yetmiş mile ulaşmıştı. Bu hızda kanatlarını denetleyemiyor, dengesini yitiriyordu.

Zaman içerisinde, her seferinde, böyle oldu. Dikkatli olduğu kadar, yeteneğinin son sınırına kadar çalışmasına karşın, yüksek hızda kontrolünü kaybediyordu.

Üç yüz metreye tımandı. Önce bütün gücüyle ileri atılıp kanatlarını çırparak dimdik bir pikeye geçti ama her seferinde sol kanadı bocalayıp şiddetle sola yuvarlanıyor, sağ kanadı ile dengesini sağlamaya çalışıyorsa da sağa dönerek alabora oluyordu.

Bu savruluşta, bir türü yeteri kadar dikkatli olamıyordu. On kez denedi. Onunda da hızı saatte yetmiş mil aştığında, kontrolden çıkıp çalkalanan bir tûy yığını biçiminde suya çakıldı.

Her yanından sular damlarken sonunda pûf noktasını bulmuştu: Yüksek hızlarda kanatlarını hareketsiz tutmalıydı. Hızı saatte elli mile varıncaya değin kanat çırpmalı daha sonra onları hareket ettirmemeliydi.

Altı yüz metreye çıkıp yeniden denedi. Gagasını aşağı dikip denize doğru pikeye geçti. Hızı, saatte elli mil aşınca kanatlarını gerdı ve hareketsiz bıraktı. Bu deney, olağanüstü güç tüketmişti onda. Ama sonunda başarmıştı. On saniye içinde hızı saatte doksan mile ulaşmış, martılar arası dünya hız rekorunu kırmıştı.

Richard BACH (Riçirt Bah)



Ek-9: Örnek Gözlem Formu

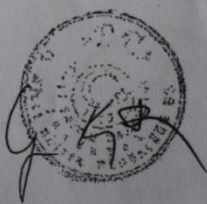
B1

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖZLEM FORMU

Öğrenci Kodu: ~~05~~ B1
Cinsiyeti: K12

3: Davranışı gösterir.
2: Davranışı kısmen gösterir.
1: Davranışı göstermez.

	Gözlenen Davranış	1	2	3
1	Okurken okuduğunu anlamak için notlar alır.	✓		
2	Okumaya başlamadan önce konusunu anlamak amacıyla metni gözden geçirir.		✓	
3	Metin zor geldiğinde okuduğunu anlamak için yüksek sesle okur.	✓		
4	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğunu özetler.	✓		
5	Anladığının doğruluğunu kontrol etmek amacıyla metin hakkında başkaları ile konuşur.	✓		
6	Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine okumadan önce göz gezdirir.	✓		
7	Dikkati dağılırsa tekrar dikkatini toplayarak metne yoğunlaşır.			✓
8	Hatırlama amaçlı metinde gerekli gördüğü yerleri yuvarlak içine alır ya da bu bölümlerin altını çizer			✓
9	Okuduğu metni daha iyi anlayabilmek için sözlük gibi kaynaklardan yararlanır.	✓		
10	Metni anlamasını kolaylaştırmak için tablo, resim ve şekillerden faydalanır.		✓	
11	Okudukları hakkında düşünmek için zaman zaman durur.			✓
12	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulur.		✓	
13	Metin zorlaşırsa anlamayı sağlamak amaçlı yeniden okur.	✓		



Ek-10: Örnek Görüşme Formu

05 -B1


ÜSTBİLİŞSEL OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı;
Bu görüşme formu, **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma** başlıklı araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtın samimi olması görüşmenin güvenilirliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Göstereceğiniz duyarlılık için şimdiden teşekkür ederiz.

Yüksek Lis. Öğr. Esin ÖZBILGIN Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi İstanbul Üniversitesi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Okuyacağınız bir metni gözden geçirir misiniz? Açıklar mısınız?
3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz?
4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız?
5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışır mısınız?
6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız?
7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız?
8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşünceyi belirlemeye çalışır mısınız?
9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcüklerinizle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız?
10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız?
11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız?
12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz?



B1

Cevaplarınızı aşağıdaki kutucuklara yazınız.

1. Okumadan önce zihninizde bir amaç var mıdır? Açıklar mısınız?

Merak ettiğim bir kitap olması ya da öğretmenin verdiği olması.

2. Okuyacağınız bir metni gözden geçirir misiniz? Açıklar mısınız?

Evet geçiririm, zaten gözden geçirmezsem o kitabın nasıl bir kitap olduğunu bilemem ve beklemediğim gibi çıkarmayabilir.

3. Okuma hızınızı ayarlarken nelere dikkat edersiniz?

Kısa metinler olursa kalem ile çizerek okunamayan metni okuma süremi ve metni anlamamı daha çok etkiler. Fakat bu bir roman vb. olursa daha sakin bir ortamda okunmak isterim çünkü daha iyi anlarım.

4. Eski bilgilerinizle metin arasında ilişki kurmaya çalışır mısınız?

Evet. Bunu yapmam daha iyi anlamama neden olur.

B1

5. Bilmediğiniz sözcüklerin ya da cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışır mısınız?

Evet. Genelde internetten bakarım çünkü bilmediğim şeyleri sorgulamayı severim.

6. Anlamakta zorlandığınız bir metinle karşılaştığınızda neler yaparsınız?

Anlamadığım yerlerin ne anlama geldiğini öğretmenime sorarım.

7. Okuduktan sonra metne ilişkin bilgi ve düşünceler arasında bağlantı kurmaya çalışır mısınız?

Metni beğenmiş olursam o metnin üstünde dururum ve metin hakkında daha çok bilgi edinmek isterim.

8. Okuma sırasında ya da sonrasında ana düşüncüyü belirlemeye çalışır mısınız?

Hayır. Ana düşünceyi bulmayı severim.

B1

9. Okuduğunuz bir metni kendi sözcüklerinizle ya da resim, grafik, tablo gibi şekillerle yeniden yorumlar mısınız?

Evet. Bence okuduğunu anlama yönünde iyi bir uygulamadır.

10. Okuduklarınızı başkalarıyla konuşarak tartışır mısınız?

Evet. Mesela çok beğendiğim bir kitabı arkadaşlarıma anlatır onların da okumasını tavsiye ederim.

11. Okuduklarınıza ilişkin araştırma yapar mısınız?

Genelde tarih kitapları ya da netinleri okursam mutlaka araştırma yaparım çünkü tarih ilgimi çekiyor.

12. Okuduklarınızı günlük hayatla ilişkilendirir misiniz?

Evet. Eski zaman ile bu zamanı karşılaştırırım ve bu bana değişik gelir çünkü o zamanın bu zamana kadar çok şey değişmiş.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Esin Özbilgin

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara, 1987

Eğitim Durumu

Lisans: İstanbul Üniversitesi

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği,

Yüksek Lisans: İstanbul Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi

Yabancı Diller

İngilizce (YÖKDİL, 71)

İş Deneyimi

(2014-...) Kartal 50. Yıl General Refet Bele Ortaokulu Türkçe Öğretmeni / İSTANBUL

(2013-2014) Çınarlı Ortaokulu Türkçe Öğretmeni / KOCAELİ

(2012-2013) Ulugazi İlkokulu Türkçe Öğretmeni / KOCAELİ

(2010-2012) İlimtepe 17 Ağustos Ortaokulu Türkçe Öğretmeni / KOCAELİ

İletişim

esinaktasoglu@hotmail.com