

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ
(ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Mehmet Emin GÖKŞEN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ
(ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Mehmet Emin GÖKŞEN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

**Bu Araştırma Erciyes Üniversitesi BAP Birimi Tarafından 7725 Kodlu
Proje ile Desteklenmiştir.**

**Ağustos 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Mehmet Emin GÖKŞEN

“İngilizce Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Mehmet Emin GÖKŞEN



Danışman

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa Güçlü danışmanlığında Mehmet Emin GÖKŞEN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği) adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

20/08/2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Üye : Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ



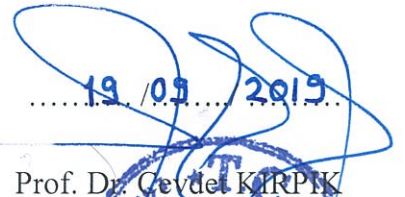
Üye : Dr. Öğretim Üyesi Emre TOPRAK



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **19/09/2019** tarih ve ... **41-01** sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **17/09/2019**.'dur.

19 / 09 / 2019



Prof. Dr. Cevdet KIRPIK



Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini Erciyes Üniversitesi özelinde belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi esnasında birçok kişinin desteği olmuştur. Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli fikirleriyle bana yol gösteren, araştırma süresince görüş ve önerilerinden yararlandığım danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Mehmet Emin GÖKŞEN

Ağustos 2019, KAYSERİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Mehmet Emin GÖKŞEN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini farklı değişkenler çerçevesinde incelemektir.

Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 217 si kadın, 111'i erkek olmak üzere 328 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmen adayları; üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik ve pragmatik stratejileri orta düzeyde kullandığı görülmektedir. Çalışmada ayrıca cinsiyet ve üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejinin kullanılması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, kadın öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrenciler ile mezun olunan lise türü Fen ve Anadolu Lisesi olan öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Üst biliş, okuma stratejileri, üst bilişsel okuma stratejileri, İngilizce öğretmen adayları.

**AN INVESTIGATION OF THE LEVELS OF ENGLISH TEACHER
CANDIDATES USING METACOGNITIVE READING STRATEGIES IN
TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
(THE CASE OF ERCIYES UNIVERSITY)**

Mehmet Emin GÖKŞEN

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, August 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

ABSTRACT

The purpose of this study is examining the using levels of metacognitive reading strategies of the English prospective teachers in terms of different varieties.

Population of research carried out through survey comprises of the students who study at the department of English Teaching and English Language and Literature. Samples of the study consists of 217 women and 111 men in total 328 students. Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ) invented by Kerr and Ryneerson (2004) and adapted to Turkish by Çöğmen (2008) has been used as a data collection tool.

According to research outcome, English language prospective teachers are seen to use analytical and pragmatival sides of the metacognitive reading strategies at a level of intermediate. Furthermore in research there is no meaningful difference between gender and using pragmatic strategy being one of the metacognitive reading strategies. It is seen that the female students' level-of-effort analytical strategy, one of metacognitive reading strategies, has been lower than the males'. In addition to this, that students whose maternal education level is bachelor's degree and whose mothers have graduated from science high school use metacognitive reading strategies more than the others.

Keywords: Metacognition, reading strategies, metacognitive reading strategies, English language prospective teacher.

İÇİNDEKİLER

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Tanımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
GENEL BİLGİLER	8
2.1. Bir Kavram Olarak Üst Biliş	8
2.2. Bilişsel Farkındalık.....	9
2.2.1. Bir Kavram Olarak Bilişsel Farkındalık ve Düşünme Süreçlerindeki Yeri... 12	
2.2.2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları	12
Kişinin Kendi Hakkında Bilgi ve Kendini Kontrol	12
Bireyin Süreç Bilgisi ve Öğrenmeyi Kontrol Süreci.....	13

2.2.3. Bilişsel Farkındalık Becerileri	14
2.3. Bilişsel Farkındalık Modelleri.....	15
2.3.1. Flavell'in Bilişsel Farkındalık Modeli	15
2.3.2. Brown'un Bilişsel Farkındalık Modeli	16
2.3.3. Schraw'ın Bilişsel Farkındalık Modeli	16
2.4. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri.....	17
YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırma Modeli	20
3.2. Evren ve Örneklem.....	20
3.3. Veri Toplama Araçları.....	22
3.3.1. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği.....	22
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	23
3.4. Veri Toplama Süreci.....	23
3.5. Verilerin Analizi.....	24
3.6. Risk ve Sınırlılıklar	24
BULGULAR.....	26
4.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular	26
4.2. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	27
4.3. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	27
4.4. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	30
4.5. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerlere Göre Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	32
4.6. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türleri İle Göre Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	34

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	36
5.1. Tartışma ve Sonuç	36
5.2. Öneriler.....	39
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	39
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	40
KAYNAKÇA	41
EKLER.....	47
EK 1. ÖLÇEK FORMU	47
ÖZGEÇMİŞ.....	48

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	21
Tablo 2.	Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı.....	21
Tablo 3.	Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı.....	21
Tablo 4.	Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre dağılımı.....	22
Tablo 5.	Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı.....	22
Tablo 6.	Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri	26
Tablo 7.	Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	27
Tablo 8.	Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	28
Tablo 9.	Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	29
Tablo 10.	Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	29
Tablo 11.	Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve SS. değerleri.....	30
Tablo 12.	Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	31
Tablo 13.	Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	31
Tablo 14.	Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve Ss. Değerleri.....	32

Tablo 15. Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	33
Tablo 16. Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	33
Tablo 17. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve SS. Değerleri.....	34
Tablo 18. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları	35
Tablo 19. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	35

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil eğitimi tüm ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de önemini her geçen gün arttırmaktadır. Konuya ilişkin tüm dünyada araştırmalar yapılmakta, yabancı dil eğitiminin etkililiğine ilişkin yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Dil öğretiminde de yeni metotlar uygulanmakta ve bunlardan en iyi sonuçları elde etme yoluna gidilmektedir. Dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceri üzerine eğitim verilmektedir. Özellikle okuma ve dinleme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi yazma ve konuşma becerilerinin ortaya çıkmasında ön koşuldur. Okumaya dair çeşitli tanımlar mevcuttur. Rozan (1982), okumayı, “Yazılı ve basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmedir”, diye tanımlamaktadır (Akt: Özbay, 2009, s. 1). Okuma öğrenmenin esasını oluşturmaktadır. Çeşitli beyin işlemleri tarafından etkilenmekte olan okuma, oldukça karmaşık olup süreçtir (Güneş, 2009).

Okumada en temel amaçların başında anlama gelmektedir. Görme ya da duyma ile ilgili durumu idrak edebilme becerisi genellikle okuma olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile anlama, okuma işini yapan bireyin kendisi tarafından, kendi kişisel deneyimlerini de işin içine katarak okuma metninde verilen durumu mukayese etmek, bir karşılaştırmaya varmak süreci olarak da ifade edilebilir. Okuma eyleminin amacı, anlamayı sağlamaktır. Bu nedenle okuma sürecinde anlama oldukça önemli bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Vurgulamak gerekirse anlama, sadece okuma sürecinde değil aynı zamanda dinleme sürecinin de en önemli esasını oluşturmaktadır (Temizkan, 2008).

Ülkemizde okuma eğitimi genel bir şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilere verilen ilgili metnin belirli yönergeler çerçevesinde parçalar şeklinde dillendirilmesiyle yerine getirilmektedir. Olması gereken açısından değerlendirdiğinde ise bir bireye okumanın öğretilmesi sürecinde dikkat edilecekler, elde edilecek olan çıkarımlar, konuya ilişkin farklı okuma metinleri yönelik takınılacak tavır gibi konuları da kapsayan oldukça kapsamlı bir süreçtir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bir beceri olarak okuma, gelişebilen bir beceri olarak değerlendirilebilir (Akçamete ve Güneş, 1992).

Bir beceri olarak okuma becerisi farklı becerilerle ilişki içindedir (Çeçen, 2012). Burada sözü edilen ilişki sadece becerilerin etkileşimi ile birbirini tamamlaması şeklinde değil aynı zamanda benzer amaçları gerçekleştirmek amacıyla da söz konusu olabilmektedir (Arıcı, 2012).

Bir kavram olarak üstbilgiş, kısaca insanın düşünme üzerine düşünmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Üstbilgiş kavramı öğrenen kişiler açısından ele alındığında öğrenme sürecinin planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşmesi, herhangi bir sorunla karşı karşıya geldiğinde öğrenenin düşünce süreçlerinin farkındalığı ve belli bir düzene konulması gibi durumları içine almaktadır (Flavell, 1979; Brown, 1978). Bilgi edinimi sürecinde birey aktif durumdadır. Bireyin sahip olduğu bilginin kazanılması ve ihtiyaçlar çerçevesinde kullanımı, bireyin daha çok bilişsel süreç olarak da ifade edilen bilginin elde edilimi, bu süreçte bireyin bilgiyi elde ederken ve kullanırken neyi, nasıl yaptığını, hangi konuları ne şekilde ele aldığı gibi konuların ele alınışı üst bilgiş kavramı ile açıklanmaktadır. Önemli bir kavram olarak üstbilgişsel farkındalık, birçok yararı bünyesinde barındırmaktadır. Her şeyden önce bireyin düşünme süreçlerini harekete geçirmesi, öğrenme konusunda neyi ve nasıl öğreneceğinin farkına varması ve nihai olarak da bireyin günümüzün önemli kavramlarından birisi olan öğrenmeyi öğrenme becerilerini kapsamaması gibi yararlar bu yararlar arasında en dikkat çekenler arasındadır (Çakıroğlu, 2007).

Bilişsel bir kavram olan üstbilgişin iki temel ögesi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi üstbilgişsel kontrol, diğeri ise bilgidir (Garofalo ve Lester, 1985; Schraw ve Moshman, 1995). Yine aynı şekilde; planlama, izleme, tahmin, izleme ve değerlendirme kavramları da üstbilgişsel kontrolün birer alt kategorileri olarak dikkat çekmektedir (Schraw, 1998). Tahmin kavramı daha çok bilişsel bir kavram olan üstbilgişsel kontrolün ilk basamağı

olarak kabul edilmektedir. Tahmin kavramının önemli yararlarından söz edilmektedir. Bu kavram, öğrenenin yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olan öğrenmenin hedefleri, öğrenme sürecin gerçekleştiği sürenin ne kadar olduğu ve yine öğrenme sonucunda hangi kazanımların elde edileceğini gibi soruları kendi kendine sormasını sağlamaktadır. Üstbilişsel kontrolün bir diğer ögesi olan planlama, işe yarayacak en uygun stratejilerin belirlenmesi, okumaya ilişkin belli bir tasarlamanın yapılması ve bireyin iyi bir performans için gerekli olan yolun belirlenmesi olarak ifade edilmektedir. Üstbilişsel kontrolün alt başlıklarından bir diğer olan izleme; öğrenen kişinin okuma süreci ve bu süreçteki başarısı konusunda belli bir çıkarımda bulunması, süreç içinde kullanmış olduğu stratejilerin ne kadar işe yaradığı ve süreç içinde ne kadar hata yaptığı gibi durumları belirlemede etkin rol oynamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). İzleme ögesini önemli kılan faktörlerden bir tanesi de bireyin öğrenmesi esnasında hangi stratejilerin seçilmesi gerektiği ve süreç içinde ihtiyaç duyulduğunda nasıl değiştirilmesi gerektiği gibi konularda rehberlikte bulunduğu için bireyin göstereceği başarısının esas ögesi olmasıdır. Fakat bireyde izlemeyi gelişimi diğer üstbilişsel stratejilere göre oldukça yavaş olmakta, bu yavaşlık sadece çocuklarda değil yetişkinlerde de söz konusu olmaktadır (Schraw, 1998). İzlemeden sonra önemli bir süreçte değerlendirme sürecidir. Bu süreç içinde öğrenen bireyin öğrenme performansında ve elde ettiği bilgilere göre belli bir yargıda, karar sürecinde bulunması beklenmektedir. Üstbilişin kontrolünün alt basamakları olan bu dört öge her bireyin bilişsel süreçleri kullanırken ardışık olarak kullandığı süreçlerdir kullanmış olduğu ardışık Sözü edilen dört süreç, kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci olarak da ifade edilen öğrenmeyi sadece düzenleme değil aynı zamanda denetlemeye yardımcı olurken aynı zamanda bireyin bilişsel performanslarını planlama ve izlemeyi de kapsamaktadır (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel strateji ve bireyin okuduğunu anlaması beraber ele alındığında sadece okuma esnasındaki süreç ele alınmamaktadır. Bu süreçte okuma öncesi, okuma esnasında geçen süreç ve okuma sonrası durum birlikte değerlendirilmektedir. Üstbilişsel strateji ve bireyin okuduğunu anlaması için gerekli olan stratejiler mutlaka okullarda öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Çünkü öğrenme öğretme sürecinde bireyin istenen seviyede başarılı olması için okuma beceri ve süreci, öğrenme ortamındaki öğrenenin seviyesi, derste kullanılacak materyaller, dersin hedef ve işleniş öğrencilerin

okuduklarını anlamasının değerlendirmesinin yapılması gibi durumlar oldukça önemli görülmektedir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesi sadece öğretmen tarafından gerçekleştirilmediği gibi öğrencilerin de bu stratejileri kendiliğinden kullanmaları beklenmemelidir (Onovughe ve Hannah; 2011). Bunun için öğretmen ve öğrencinin birlikte hareket etmesi beklenmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerini öğretmenler sorumlu oldukları öğrencilerine öğretmeleri gerekmekte ve okuma ve okuduğunu kavrama gibi üstbilgi becerileri açısından öğrencilerin bağımsız hareket edebilecek düzeye gelebilmeleri gerçekleştirilmelidir. Öğretmelerin bu süreçte başarılı olmaları ile öğrencilerin kolay olmayan bir okuma süreciyle karşı karşıya kaldıklarında bu sorunla baş edebilmeyi öğrenmeleri beklenmektedir.

Tanımları yapılan okuma ve üst bilgi stratejisinin birbiriyle olan yakın bağı dil öğrenimi gören öğrencilerinde okuma stratejilerini geliştirme de önemlidir.

2015 PISA okuma verilerine bakacak olursak Türkiye 70 ülke içerisinde 50. Sırada yer almaktadır bu da ülkemizde okullarda öğrencilere okuduğunu anlamaya dayalı bir eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerimizin okuduğunu anlamadığını dolayısıyla üst bilgi yani okuduğunu anlama yöntemlerini öğrenmeleri gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Üst bilgi okuma yöntemlerinin farkında olmamak okuduğunu anlayamayan öğrencileri ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin üst bilgi farkındalık oluşturma ve bunun okuma stratejilerinde kullanım düzeylerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede üst bilgi stratejilere geniş ölçüde yer verilecek ve daha önce bahsedilen Türkiye'deki okuduğunu anlama probleminin dil öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama olayına ne kadar yansıtıldığı incelenecektir.

Araştırmanın temel problemi "Erciyes Üniversitesi Yabancı diller yüksekokulu İngiliz dili ve edebiyatı ve İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin üst bilgi farkındalıkları metin okumada ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dil eğitimindeki dört temel beceriden birisi olan okuma ile ilgili olarak Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini farklı değişkenler çerçevesinde araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey davranışları kazandırmada yetersiz kalınmasıdır. Bu süreçte öğrenciler eğitimi yaşamla iç içe almamakta, hayatta ne işe yaradığı belli olmayan çok sayıda bilgiyi sorgulamadan alabilmektedirler. Teknolojik gelişmeler çerçevesinde oluşan bilgi kirliliğinde okuduğu üzerinde yorum yapabilen, gerekli ve gereksizin ayrımını yapabilen bireyler yetiştirmekte önem kazanmıştır. Dil eğitimindeki önemli basamaklardan birini oluşturan okuduğunu anlama içinde aynı durumlar geçerlidir. Fakat öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir gözle okumamaları, okuduklarını anlayıp değerlendirmemeleri önemli bir sorun olarak varlığını hala devam ettirmektedir.

BU süreçte öğrenmenin niteliğini etkileyen çok sayıda olumsuzluktan söz edilebilir. Her şeyden önce okuma sırasında öğrencilerin pasif olmaları, okunan metinlerin eleştirilmeden olduğu gibi kabul edilmesi, öğrencilerin metinleri okurken yorumlama sürecinde kendi geçmiş tecrübelerinden yeterince yararlanamaması bu olumsuzlukların en önemlileri olarak dikkat çekmektedir. Oysa günümüzde eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bilindiği gibi bir kavram olarak eleştirel düşünme; öğrencinin okumakta olduğu metinler hakkında düşünme, olası doğru ve yanlışlar hakkında kafa yorma ve ele alınan konu hakkında yorum yapılması gibi, durumları içermektedir. Eleştirel düşünme bireye önemli yararlar sağlamaktadır. Her şeyden önce okuma sürecinde bireyin geçmiş tecrübelerinin bütünleştirilmesi, yorum yapılmasına katkı sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler yüzeysel öğrenmekten ziyade daha derinlemesine bilgi kazanmakta, anlatılanlara olduğu gibi katılmak yerine kendi birikimini, düşüncesini de katarak yeni düşünceler ortaya koymaktadırlar. Yapılan literatür taramasında yabancı dil eğitiminde konuya ilişkin Kayseri’de yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada İngilizce öğretimi alanının özelliklerinden de hareketle, okuma ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacak, ayrıca üstbilişsel stratejilerle okumanın geliştirilmesi konusunda öneriler ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1.4. Tanımlar

- **SQ3R:** Üst bilişsel okuma stratejilerinden birisi olup, öğrenciler metinle ilgili tahmine yönlendirilir.
- **Okuma:** Demirel’e (2003) göre okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği.” (s. 77) olarak tanımlanmaktadır.
- **Üst biliş:** El- Kaumy’a (2006) göre üst biliş, “Kişinin kendi biliş sürecini bilmesi, izlemesi ve bu sürecin farkında olması” (s. 7) olarak tanımlanmaktadır.
- **Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri:** Muhtar’a (2006) göre üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri “Öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler” (s. 32) olarak tanımlanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

- Belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği,
- Kullanılan lme aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.



BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini ilişkin literatür bilgisi yer almaktadır.

2.1. Bir Kavram Olarak Üst Biliş

Üst biliş konusundaki ilk çalışmaların 1960'lı yılların sonu ve 1970'li yılların başlarında geldiği görülmektedir (Wilson, 1999). Üst biliş konusundaki çalışmaları ile tanınan Flavell, çocukların bellekleri üzerine yaptığı çalışmaların sonucunda, bellek üzerinde yapılan işlemleri ifade etmek ve belleğin işlevleri, sınırlarını açıklamak ve bireyin sahip olmuş olduğu bireysel hafıza süreçleri konusundaki denetimini açıklamak için kullanılan ve daha çok üstbiliş kavramıyla sık olarak anılan üst bellek kavramı konusunda araştırmalar gerçekleştirmiştir. Kavram, daha sonra özellikle 1970'lerin sonlarına doğru daha da geliştirilmiş ve üst bellek yerine üst biliş terimi sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Schneider ve Lockl, 2002).

Flavel'e (1979) göre bir kavram olarak üst biliş, "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgisini bilişsel süreçlerini kontrol etmek için kullanması" (s. 17) olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle üst bilişin; kişinin kendi düşünceleri ile ilgili hangi konuda ne bildiği, bu konular hakkında neler düşündüğü konusundaki düşüncesi veya sahip olmuş olduğu kendi bilişsel sürecinin farkındalığı olduğu söylenebilir. Dienes ve Perner'e (1999) göre ise üst biliş, "kişinin kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirebilmesini içeren bir üst sistem" (s. 28) olarak tanımlanmaktadır.

Başka bir tanımlamada bilişsel farkındalık; yine bireyin sahip olmuş olduğu düşünce sistemleri hakkındaki denetimini ön plana almakta, bireyin problem çözme sürecinde kullanmış olduğu iş ve işlemlerin, bilişsel süreçlerin farkında olması ve aynı zamanda düşünme üzerine düşünme konusunu içeren bir kavram olarak açıklanmaktadır (Costa, 1984).

Wilson (1999), üstbilişi “bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği” (s. 48) şeklinde tanımlamıştır. Tanım dikkat dildiğinde üç süreç ve işlem varlığı dikkat çekmektedir. Bunlar; üstbilişsel farkındalık, üst bilişsel düzenleme ve üst bilişsel değerlendirmedir. Bunlardan üstbilişsel farkındalık, bireylerin davranış değişiklik süreci olarak da ifade edilen öğrenme süreçlerindeki farkındalığını, öğrenme sürecinde yer alan içerik bilgisi konusundaki kendi bilgilerini, kendi sahip olduğu öğrenme stratejilerini ve yapılanlar konusundaki çalışmalarını ifade eder. İkincisi üst bilişsel değerlendirmedir ve kişinin ihtiyaç duyduğu hallerde kullanmış olduğu kendisi hakkındaki değerlendirmeleri olan kendi düşünme kapasitesi yanında sınırlılıkları hakkındaki değerlendirme ve yargıları ifade eder. Üçüncü öge olan üst biliş düzenlemede ise kişinin zihinsel kaynaklarını faydalı bir şekilde kullanabilmek için bilgiyi düzenlemesi ve bilgiyi kontrol ve yönetebilmesi ile ilgili becerileri kullanması söz konusudur (Özgan Sucu, 2007).

Üst biliş ve biliş kavramları zaman zaman birbiri ile karıştırılabilmek, birbirlerinin yerine kullanılabilir. Oysa iki kavram birbirinden farklıdır. Her şeyden önce biliş; öğrenme ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetlerdir. Bilişsel öğrenme öğrenenin zihninde geçen bazı süreçler öğrenmeyi belirleyicidir (Bozkurt, 2009). Üstbiliş ve biliş kavramları zaman zaman karıştırılsa da birbirlerinde farklı kavramlar oldukları unutulmamalıdır. Çünkü üst bilişte daha çok bilişin farında olunması ve bunun uygun bir şekilde kullanılması ile ilgili bir kavram olduğu görülmektedir (Brown, 1980).

2.2. Bilişsel Farkındalık

Farkındalık, öğrenme sürecinde önemli kavramlardan birisidir. Çünkü bir birey olarak insanın başarı olabilmesi için kişisel öğrenme ve zihinsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması, bu konuda farkındalık geliştirmesi oldukça gerekli ve önemlidir (Şen, 2012). İngilizcede “mindfulness” olarak da ifade edilen farkındalık kavramı, dikkatle yakından ilgili bir kavram olup bireyin dikkatini o anda geçirmekte olduğu yaşam olaylarına odaklanması ve kendi iç yaşantılarının gözlemlenmesini içeren bir zihin pratiği yanında beden pratiği şeklinde de açıklanmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010).

Çatak ve Ögel (2010) farkındalığı, dikkatin bilinçli olarak ve herhangi bir yargıda bulunmaksızın o anki deneyimlerin akışına yöneltilmesi olarak ifade etmektedirler. Yine başka bir tanımda da farkındalık hakkında; bireyin kendi öznel deneyimlerin

ayrimsanması ve kabullenilmesinden bir kavram olarak ifade edilmektedir (Siegel, Germer ve ve Olendzki, 2009).

Farkındalığı bilişsel süreçler açısından ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda farkındalık, üst bilişle ilişkilendirilmektedir (Çatak ve Ögel, 2010). Çalışmasında farkındalık ve üst biliş arasındaki ilişkiye değinen Wells (2002), farkındalıkta üst bilişsel bilgi işleme yapıldığına dikkat çekmektedir. Buna göre, farkındalık düşüncelerin gerçekte eşdeğer olarak değerlendirildiği nesnel bilgi işleme düzeyinden uzaklaşmayı sağlamakta ve üst bilişsel bilgi işlemeye geçilmektedir (Çatak ve Ögel, 2010, s. 86).

Birçok araştırmacı tarafından ele alınan bilişsel farkındalık soyut bir kavram olup farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bilişsel farkındalık konusunda bazı tanımlar şu şekilde sırlanabilir:

Bilişsel farkındalığın bireye sağladığı çok sayıda yarardan söz edilebilir. Öncelikle bilişsel farkındalık sayesinde bireye; sahip olduğu tüm bilişsel süreçleri kontrol altında tutarken herhangi bir ortamda öğrenme sürecinde içindeyken süje ve obje arasında bir olarak da ifade edilen bilgiyi öğrenip öğrenmediğini değerlendirme fırsatı sunulmakta, başarılı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda bir düşünce ortaya koymakta ve eğer öğrenme süreci başarısız geçmişse hangi süreçlerin doğru olduğu, hangisinin işe koşulması gerektiği konusunda belli bir anlayış ortaya koymaktadır (Subaşı, 1999, s. 35).

Brown'a (1978) göre bilişsel farkındalık; "kişilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve bu süreçleri düzenlemeleri" (s. 209) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilişsel farkındalık başka bir tanımda, kişiye belli bir görev verildiğinde bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirirken bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması ve ardından bu farkındalığı, yapmış olduğu kişisel etkinliklerini denetmek amacıyla kullanması olarak ifade edilmektedir (Marzano ve diğerleri 1988: s. 27).

Gaveelek ve Raphael (1985, s. 105) ise bilişsel farkındalığı; bireyin düşünme süreçlerinin farklılığına yönelik bilgisi ve sahip olduğu bilişi daha etkili şekilde kullanabilmek için bilişsel etkinliklerini düzenleme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Balcı (2007, s. 10), bilişsel farkındalıkla ilgili tanımında bireye sağlamış olduğu çok sayıda yararından söz etmektedir. Ona göre bilişsel farkındalık; bireyin kendi üst düzey düşünme yetilerini kuvvetlendirmekte, kişisel değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlamakta, sadece başarı anında değil aynı zamanda başarısızlığın temel etkeni olan stratejilerini saptamalarında yararlı olmakta, buna yönelik olarak geleceğe ilişkin plan yapmalarını ve de aynı zamanda düşünme süreç ve performanslarını değerlendirmelerinde de önemli oranda katkı sağlamaktadır (Balcı, 2007, s. 10).

Tanımında amaç kelimesine vurgu yapan Hacker (1998, s. 13)'a göre bilişsel farkındalık; kişinin kendi sahip olduğu bilgi yanında süreçlerini ve de aynı zamanda bilişsel ve duygusal durumlarını bilinçli bir şekilde takip etme ve düzenlemesidir.

Yine bireyin okulda ya da okul dışında öğreneceği konu, ders ya da çalışmaya yönelik motivasyonunun üst düzeyde olması, dikkatini ilgili konu üzerine yoğunlaştırması ve konu hakkında olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesi bilişsel farkındalıkla ilgilidir. Bireyin bilişsel farkındalığa sahip olması, kişinin kendine yönelik bilgisi yanında düşüncelerini denetleyebilmelerine de olanak sağlamaktadır. Bilişsel farkındalığın; bireyin öğrenme sürecinde hangi konuda neyi bilip bilmemesi gerektiğini; öğrenme sürecindeki konu ile ilgili hangi aşamada olduğunu ve bununla ilgili ne yapması gerektiğini planlaması ve yapmış olduğu planı kendisinin değerlendirmesi yanında düzeltmesi ve hatta tekrar denemesi sağlaması gibi önemli katkıları da bulunmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse bilişsel farkındalık, bireyin süreç içinde, neyi ne kadar ve nasıl öğrendiğinin, yine bu süreçte hangi düşünme stratejilerini takip ettiğinin farkına varması ve aynı zamanda bunu geliştirip bir yaşam tarzı haline getirmesi olarak tanımlamak mümkündür (Gelen, 2003, s. 2).

Bu konuda yapılan tanımlar incelendiğinde kavramın temelinde, bilişsel farkındalığın kişinin bilişsel süreçlerini denetlemesi ve düzenlemesi olduğu vurgulanmaktadır.

2.2.1. Bir Kavram Olarak Bilişsel Farkındalık ve Düşünme Süreçlerindeki Yeri

Gelen'e (2003) göre bilişsel farkındalık birtakım becerileri içermektedir. Her şeyden önce bu kavram bir düşünme sistematığıdır. Bunun yanında kavram, ilgili konuya dikkat vermeyi, ayrıca plan yapma yanında ayrıca bu planı zihinsel olarak da takip etmeyi, yapılan bir hatanın olup olmadığı konusunda gerektiğinde bir takım tarama yapmayı, eğer gerekli ise hata yapılan konu ya da durumu değiştirme ya da düzenlemeler yapma becerilerini içerir. Bireyin sahip olduğu bu bilişsel yetenekler kendi düşünme süreçlerinin esasını oluşturmakta, düşünme becerilerinin tümünü içermektedir.

2.2.2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

Bilişsel farkındalığın iki ana boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol", ikincisi ise "kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol" boyutudur.

Kişinin Kendi Hakkında Bilgi ve Kendini Kontrol

Bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kendini verme, tutum ve dikkattir. Eğer birey kendine şu tür soruları soruyorsa kendi bilişin bilgisini inceleniyor demektir; bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Bu hakkında ne biliyorum?... gibi. Flavell (1979) bilişsel farkındalık bilgisini yordama, bildirimsel ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üç kategori halinde ele almıştır. Bilişsel farkındalık bilgisi dolaylı anlayışlara ve yansımalara dayanır. Bilişsel farkındalık bilgisi bireyin kendi bilgisinin doğası hakkında bilgi sahibi olmayı varsayar (Fox ve Riconsctete, 2008). Kişinin kendi hakkında bilgisinin alt boyutları şunlardır:

Kendini Verme: "Kendini verme" kavramında bireyin gerçekleştirmiş olduğu iş ya da uğraş verilen problemin çözümü için kendi içsel iradesi gereklidir. Bunun yanında bireyin ilgisinin ortaya çıkarılması ve enerjinin hareket geçirilmesi önemlidir. Yani bireyin "bu işin üstesinden geleceğim diyebilmesi gerekmektedir.

Tutum: Öğrenen için önemli bir kavram olan tutum, belli bir konunun değeri, bireyin kendisinin ilgili konuyu başarıp başarmayacağı yönündeki yeteneği ve sürece verilen çabanın değerini önemli oranda etkilemektedir.

Dikkat: İlginç ve farklı şeyler dikkat çeker. Konunun ilginç olmaması, konuya dikkati olumsuz etkilemektedir. Dikkatin bireyin kendisi tarafından bilinçli bir şekilde denetim altında tutulabilmesi ve kontrol edilebilmesi gibi önemli özellikleri bulunmaktadır. Birey istediği duruma ilginç olmasa bile dikkat gösterebilir.

Bireyin Süreç Bilgisi ve Öğrenmeyi Kontrol Süreci

Bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; değerlendirme, planlama ve düzenleme boyutlarıdır. Bu boyutların açıklamaları şöyledir (Gelen, 2003):

Değerlendirme: Değerlendirme, öğrenmeyi kontrol etmede önemli bir ögedir. Bu öge, bireyin süreç içindeki gelişmene ilişkin karar verme ve zihinsel algılama gibi süreçleri kapsamaktadır. Acaba okumuş olduğum bilgileri ne kadar anlayabiliyorum? Bu araştırmayı yazmadan önce, yapılacak olanlar kafamda ne oranda şekillendi? vb. sorular bu öge çerçevesinde sorulabilir. Bir süreç boyunca ortaya çıkan değerlendirme, belli bir konu için sadece başlangıç değil aynı zamanda da bitiş noktasını oluşturur. Bu öge ayrıca, üst ve alt hedeflere ne oranda ulaşıldığını belirlemede, amaca göre belirli kaynakların ne oranda hazır olduğu gibi durumların değerlendirilmesini de kapsar.

Planlama: Bireyin öğrenme için belirlemiş olduğu özel hedeflerin başarılabilmesi için mutlaka strateji belirleme sürecinin iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenen bireyler hangi konuda çalışıyorsa işlemleri belli sıraya yerleştirmede ve kendisi için uygun olan işlemi seçmede yeterli olmalıdırlar. Öğrenen bireylerin amaca uygun planlama yapması bazı beceriler gerektirmektedir. Bunlar; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerdir. Bu öge çerçevesinde birey, öğrenme sürecini nasıl gerçekleştireceğine ilişkin sorulara cevap arar.

Düzenleme: Öğrenen bireyin sadece amaç değil aynı zamanda daha alt hedeflerin kontrol edilmesi söz konusu olduğunda ilgili davranışın değiştirilmesini de içerdiği görülmektedir. Bu konuda amaca ulaşmak için araç olarak kullanılan stratejilerin gözden geçirilmesi, bu stratejilerin amaca uygunluğunun değerlendirilmesi ve herhangi olumsuz bir durumda yeni stratejilerin seçilmesini kapsamaktadır. Bilindiği gibi çağdaş öğrenme kuramları öğrenen bireylerin iyi bir akademik gelişme için kendi kendilerini denetlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü bireyin akademik amaçlara ulaşması aynı zamanda kendini kontrolle yakından ilgili görünmektedir. Öğrenen birey eksiklik

ve hata olduğunda bunu nasıl tamamlayacağına ilişkin soruları bu öge çerçevesinde cevaplamaktadır.

2.2.3. Bilişsel Farkındalık Becerileri

Öğrenen bireylerin bilişsel farkındalık becerileri, öğrenmeyi izlemede önemli olup her birey öğrenme sürecinde aktif olarak bu becerileri kullanır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili bilişsel süreçleri belli bir düzen içinde kullanmak, bunları izleyip değerlendirmek, öğrenme sürecinde ne kadar zamana ihtiyacını olduğunu belirleyebilmek, etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek, hataların denetim altına alabilmek ve öğrenmede hangi stratejinin seçilmesi gerektiğini belirleyebilmek için bilişsel farkındalık becerilerine ihtiyacı vardır. Öğrenmenin anlamlı ve kolay kılınması bilişsel farkındalık becerilerinin önemli üstünlükleri arasında yer almaktadır (Senemoğlu, 2004).

Bilişsel farkındalık becerileri, birtakım becerilerin bilincinde olmayı gerekli kılmaktadır. Bunlar; planlama, ilgili stratejinin işe koşulduğu işin ilerlemesini denetleme, öğrenenin gayreti ve bilişin düzenlenmesidir. Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, onlara bilişsel farkındalığın gelişimi konusunda önemli katkılar sağlar. Bunun yanında bilişsel farkındalık stratejileri öğrencilerin öğrenme sürecinin kontrol etmeleri ve denetlemelerinde önemli yararlar sağlamaktadır. Bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanan öğrenciler nasıl daha etkili öğrenme gerçekleştirecekleri konularında önemli avantaj elde etmekte olup aynı zamanda kendi öğrenmeleri üzerinde önemli bir kontrol sağlamış (Papaleontiou-Louca, 2003).

Araştırmacılar genel olarak bilişsel farkındalık stratejisinin kullanımını üç döneme ayırmaktadır. Bu dönemler (Senemoğlu, 2004, s. 337);

1. Bu dönemlerden birincisi beş yaş ve altını kapsamaktadır. Bu dönemde stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği görülmektedir.
2. İkinci evre altı ve dokuz yaş arasını kapsamaktadır. Bu evrede stratejilerin kullanılabilirdiği fakat üretilmediği görülmektedir. Fakat bu evrede öğrenci kendisine öğretilen stratejiyi kullanabilir. Fakat bu dönemdeki öğrencilerin kendiliğinden strateji geliştiremedikleri unutulmamalıdır.

3. Bu evre dördüncü sınıf düzeyine denk gelmektedir. Çocuk bu evrede kendisine sunulan stratejileri anlama ve uygun olanı kullanabilir.

Bireyin kazanmış olduğu bilişsel farkındalık becerileri, bazı soruları sorup cevap verebilme becerilerini de kapsamaktadır. Bu sorular şunlardır (Huitt, 1997):

- Öğrenme sürecinde amacım nedir? Öğrenme sürecinde nasıl bir sonuç elde etmem gereklidir? Öğrenme sürecindeki konu ile ilgili neler biliyorum?
- Öğrenme sürecinde ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Konuyu öğrenebilmem için yapacağım plan nasıl olmalı? Ayrıca ben bu konuda nasıl bir yol takip etmeliyim?
- Aksaklık olması halinde plandaki bu aksaklıkları nasıl ele alıp düzeltebilirim?
- Eğer öğrenme sürecinde hata yaparsam bunları nasıl bulmalıyım?
- Gerçekleştirilen işlemler sonucunda kazanacağım ürün beklentime ne kadar uygun? Şayet ürün uygun değilse yapmış olduğum planlamamı değiştirmede nasıl hareket etmeliyim?

2.3. Bilişsel Farkındalık Modelleri

Bilişsel farkındalığın ne olduğuna ilişkin farklı anlayışlar, bu konuda farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu konuda Flavell (1976), Brown (1987), Schraw (1998) tarafından ortaya konan modellere ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.3.1. Flavell'in Bilişsel Farkındalık Modeli

Bir bireyin kendi bilişsel etkinliklerinin düzenlenmesi, bilişsel farkındalığın dört bileşeniyle mümkün dır (Flavel ve arkadaşları, 1979). Flavel'e göre, bilişsel farkındalık; bilişsel farkındalık bilgisi, bilişsel farkındalık deneyimi, görevler ve hedefler ile stratejiler bileşenleri arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır (Özsoy, 2007). Senemoğlu (2004) bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır: Birey öğrenmeleri gerçekleştirmek için, daha önceden edindiği bilişsel farkındalık deneyimleri yoluyla hangi bilişsel farkındalık stratejisini kullanması gerektiğini bilir. Uygulamalar sonrasında amaçlara ulaşılmış ise bilişsel farkındalık bilgisi doğrulanır.

Amaçlara ulaşamayan durumlarda, edinilen deneyimler çerçevesinde kişinin bilişsel farkındalık bilgisinde bir değişme meydana gelir. Kişi amaca ulaşamadığını fark eder ve amaca ulaşabilmek için başka stratejiler denemeye başlar. Kişi ne kadar çok yaşantı geçirirse bilişsel farkındalık deneyimi de o kadar artar. Böylece öğrenmelerini denetleyebilen biri haline gelir.

2.3.2. Brown'un Bilişsel Farkındalık Modeli

Bu model bilişsel farkındalığı; bireyin planlanmış olduğu öğrenme ve karşılaşılan problem çözme durumlarında kullandığı, bireyin düşünme süreçlerinin farkındalığı, ayrıca bu süreçleri düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2007). Brown bilişsel farkındalığı iki kategoride ele almaktadır. Bunlardan birincisi biliş bilgisi, ikincisi bilişin düzenlenmesidir.

Modelde biliş bilgisi, bireylerin kendilerine bilişsel etkinlikleri ve ilgili stratejiler hakkında bilgilerini ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise daha çok bilişin koordine edilmesindeki süreçlerle ilgili durumlardır (Pekel, 2010).

2.3.3. Schraw'ın Bilişsel Farkındalık Modeli

Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalığı, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığın düzenlenmesi olarak iki bileşen halinde incelemiştir. Schraw ve Graham'a göre öğrenenlerin bilişsel farkındalık bilgisi, kişilerin kendi bilişiyle ya da genel olarak bilişle ilgili bildiklerini ifade ederken; bilişsel farkındalığın düzenlenmesi bireyin kendi düşüncelerini kontrol eden bilişsel farkındalık etkinliklerini ve yaşantılarını açıklamaktadır (Aktaran: Demircioğlu, 2008).

Schraw, bilişsel farkındalığın üç özelliğini şu maddelerle vurgulamaktadır (Atasoy, 2009):

- Bilişsel farkındalık çok yönlü bir olgudur,
- Belirli bir alana özgü değildir,
- Öğretim stratejileri ile bilişsel farkındalık boyutları geliştirilebilir.

2.4. Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri

Okuma stratejilerine ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan birisinde okuma stratejileri Topuzkanamış'a göre (2009) göre, öğrencilerin okuma sürecinde okuma görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Tercanlıoğlu'na göre ise (2004) ise stratejileri öğrenenlerin okuma amaçlarına göre bireylerin bilinçli olarak kullandıkları spesifik eylemler olarak açıklamaktadır.

Akyol (2018) da okuma stratejilerini üçe ayırmaktadır. Bunlar; okuma öncesi, sırası ve sonrasıdır. Bunlara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

- Okuma öncesi etkinlikler: Öğrencinin yaptığı göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ilgili metinde yer alan konuya ilişkin yapılacak tahminler konusunda beyin fırtınası yapma gibi durumlar bu kategoride yer alır.
- Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler: Öğrencilerin kendilerine verilen metni akıcı bir şekilde okuması, yaptığı çalışmalar sonucu neyi anlayıp neyi anlamadığını kontrol etme, analiz etme ve not alma gibi durumlar bu kategori içinde yer almaktadır.
- Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler: Öğrenciler kendilerine verilen metinle ilgili özetlemeler yapması, çözümlenme yanında değerlendirmelerde de bulunmaları, metinde geçen düşüncelerle ilgili tablo vb. oluşturmaları bu kategori içinde yapılabilecek etkinliklerdendir.

Çakıroğlu'na (2007) göre bilişsel farkındalık stratejilerini öğretmek genelde özel bir süreç gerektirir. Psikologlar ve eğitimciler daha nitelikli okuma ve anlama için değişik stratejiler geliştirmişlerdir (Ayçin, 2009). Bunlardan birisi SQ3R stratejisidir. Bu stratejinin önemli üstünlüklerinden birisi, kullanımı kolay olmasıdır.

SQ3R olarak kullanılan stratejinin adımları şunlardır;

- *İncele (Survey):*

İnceleme sürecinde öğrenci kendisine verilen metni inceler. Öğrenme sürecinde yer alan bireyler metin içinde var olan resimlerin yanında metnin özetini, başlığını ve giriş

bölümlerini gözden geçirirler. Öğrencilerin yaptığı incelemelerde amaç, metinle ilgili hafızada olabildiğince fazla bilgi tutmaktır (Coşkun, 2011).

Öğrenci metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, konuyla ilgili anılarını kullanarak metne göz gezdirmelidir. Konu hakkında neler bildiğini ve neler öğrenmek istediğini belirlemeli ve böylece okuma amacını belirlemelidir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

Bu basamakta öğrencilerin daha önceki alışkanlıklarından kaynaklı olarak metnin tam olarak ne anlattığını tam olarak anlamaya yönelmeleri gibi bir sorun ortaya çıkmaktadır. Burada yapılması gereken, bu alışkanlığın kırılması ve öğrencilerin başlıklardan hareketle metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirilmesi gereklidir (Ayçin, 2009).

- *Sorgula-Soru sor (Question):*

Bu aşamada öğrenci metin hakkında hatırladığı bilgiler doğrultusunda sorular oluşturur ve sorar. Öğrenci ve bu soruları deftere veya bir kâğıda yazar. Öğrencinin metin hakkında kendisine yönelttiği bu sorular okuma amacı oluşturmasında yardımcı olacaktır (Coşkun, 2011).

Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre genellikle önce metin okunur, sonra da metinle ilgili sorular cevaplandırılır. Ancak anlam kurma açısından bu yöntem çok da iyi değildir. Metni derinlemesine okumadan sorular oluşturup metni o sorulara cevap bulmak için düşünerek okumak daha güzel cevaplar oluşmasını sağlayacaktır.

- *Oku (Read):*

Bu aşamada öğrenci metni okur. Öğrencinin hazırladığı sorular aklındadır (Pilten, Temur Şahin ve Demir, 2009).

Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre okurken;

- Sözlük kullanılmamalıdır (en azından ilk okumada).
- Okuyucu cümle paragraf bağlamından metni anlamaya çalışmalıdır.
- Not alınmalıdır.
- Anlaşılmayan yerler ve kelimeler saptanmalıdır.

- Metin ikinci kez okunmalıdır.
- Sorular cevaplandırılmaya çalışılmalıdır.
- Detaylardan ziyade ilişkiler üzerinde durulmalıdır.
- Beklenmedik düşünceler not alınmalıdır.
- Oluşturulan soruların numaraları sorulara cevap olacak bölümlere yazılmalıdır.

- *Anlat (Recite):*

Bu aşamada okunanlar biraz düşünülerek önemli yerler hatırlanmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler metinden anladıklarını sözel ve yazılı olarak ya da görseller kullanarak başkalarıyla paylaşabilir. Bu çalışma, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

- *Tekrar gözden geçir (Review):*

Beşinci ve son adımda okunanların ikinci defa gözden geçirilmesi gereklidir. Metin tamamen okunduktan sonra öğrenci sorulara verdiği cevapları, metinden öğrendiklerini tekrar gözden geçirir (Coşkun, 2011). Tekrar gözden geçirme sürecinde alınan notlar, altı çizilen kısımlar ve oluşturulan görseller kullanılabilir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve risk ve sınırlılıklar konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar'a göre (1991) genel tarama modelleri, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (s. 79) biçiminde tanımlanmaktadır. Araştırma kapsamında Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden bir grup alınarak, öğrencilerin üst bilişsel okuma düzeyleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de öğrenim gören İngilizce öğretmenliği adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmek üzere Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim görüp pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 328 öğrenci seçilerek araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yaşadıkları yer ve mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	217	66,2
Erkek	111	33,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 217 (%66,2)'sinin kadın, 111 (%33,8)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'te araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı

Anne eğitim düzeyi	f	%
İlkokul ve altı	47	14,3
Ortaokul	94	28,7
Lise	132	40,2
Üniversite ve üstü	55	16,8

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 47 (%14,3)'sinin anne eğitim düzeyinin ilkokul ve altı, 94 (%28,7)'ünün ortaokul, 132 (%40,2)'sinin lise, 55 (%16,8)'inin üniversite ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı

Baba eğitim düzeyi	f	%
İlkokul ve altı	32	9,8
Ortaokul	127	38,7
Lise	114	34,8
Üniversite ve üstü	55	16,8

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 32 (%9,8)'sinin baba eğitim düzeyinin ilkokul ve altı, 127 (%38,7)'sinin ortaokul, 114 (%34,8)'ünün lise, 55 (%16,8)'inin üniversite ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre dağılımı

Yaşanılan yer	f	%
Köy-kasaba	55	16,8
İlçe	114	34,8
İl merkezi	159	48,5

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 55 (%16,8)'sinin yaşadığı yerin köy-kasaba, 114 (%34,8)'ünün ilçe, 159 (%48,5)'unun il merkezi olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı

Mezun olunan lise türü	f	%
Meslek lisesi	97	29,6
İmam-hatip lisesi	66	20,1
Anadolu lisesi	121	36,9
Fen lisesi	44	13,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 97 (%29,6)'sinin mezun olduğu okul türünün meslek lisesi, 66 (%20,1)'sının imam-hatip lisesi, 121 (%36,9)'inin anadolu lisesi, 44 (%13,4)'ünün fen lisesi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kerr ve Ryneason (2004) tarafından geliştirilen ve Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert şeklinde derecelenebilen 22 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin dil ve yapı geçerlikleri ve güvenirlik analizleri Çoğmen (2008) tarafından yapılmış ve Türk kültürüne uygun olduğu ortaya konulmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin ilk 16'sı analitik stratejiler, son 6'sı ise pragmatik stratejiler alt boyutunu oluşturmaktadır. Analitik stratejiler alt boyutunda alınabilecek puanlar 16-80 aralığında, pragmatik stratejiler alt boyutunda alınabilecek puanlar 6-30 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için 0,81; analitik stratejiler alt boyutu için 0,78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise 0,82 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Ek-1’de sunulmuştur.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğrencilere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğrencilerden cinsiyetlerini “(1) *Kadın*, (2) *Erkek*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğrencilere anne eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğrencilerden anne eğitim düzeylerini “(1) *İlkokul ve altı*, (2) *Ortaokul*, (3) *Lise*, (4) *Üniversite ve üstü*,” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğrencilere baba eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğrencilerden baba eğitim düzeylerini “(1) *İlkokul ve altı*, (2) *Ortaokul*, (3) *Lise*, (4) *Üniversite ve üstü*,” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğrencilere yaşadıkları yerler sorulmuştur. Öğrencilerden yaşadıkları yerleri “(1) *Köy-kasaba*, (2) *İlçe*, (3) *İl merkezi*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğrencilere mezun oldukları lise türleri sorulmuştur. Öğrencilerden cinsiyetlerini “(1) *Meslek lisesi*, (2) *İmam-hatip lisesi*, (3) *Anadolu lisesi*, (4) *Fen lisesi*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları Nisan (2019) ayı içerisinde dağıtılmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgilendirilmiş, araştırmada gönüllülük esas alınmış, gizlilik esası korunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 25.00 programı kullanılmış, manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmada yer alan her değişken için kullanılan istatistikler sırasıyla verilmiştir.

- *Cinsiyet* değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla *bağımsız gruplar için t testi* kullanılmıştır.
- *Anne eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak **TUKEY testi** kullanılmıştır.
- *Baba eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak **TUKEY testi** kullanılmıştır.
- *Mezun olunan lise türü* değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak **TUKEY testi** kullanılmıştır.
- *Yaşanılan yer* değişkenine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak **TUKEY testi** kullanılmıştır.

3.6. Risk ve Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar sırasıyla verilmiştir:

- Araştırma Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

- Araştırma 2018-2019 eğitim đretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmada yer alan öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği yanıtlarda samimi ve özenli oldukları varsayılmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmada elde edilen verilerden hareketle bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6'da Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6. *Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Analitik stratejiler	328	28,00	79,00	54,77	10,251
Pragmatik stratejiler	328	9,00	30,00	22,29	4,682

Tablo 6 incelendiğinde en düşük 16,00, en yüksek 80,00, puanın alınabileceği analitik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 28,00, en yüksek puanın 79,00, ortalama puanın 54,77 ve standart sapmanın 10,251 olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejileri orta düzeyde kullandığı söylenebilir.

En düşük 6,00, en yüksek 30,00, puanın alınabileceği analitik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 9,00, en yüksek puanın 30,00, ortalama puanın 22,29 ve standart sapmanın 4,682 olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri orta düzeyde kullandığı söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Analitik stratejiler	Kadın	217	53,76	10,341	-2,537*	,012
	Erkek	111	56,77	9,816		
Pragmatik stratejiler	Kadın	217	22,09	4,491	-1,085	,279
	Erkek	111	22,68	5,033		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Analitik stratejiler alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 53,76, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 56,77 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,537$, $p<,05$), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeyleri erkek öğrencilerden düşüktür.

4.3. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. *Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve SS. Değerleri*

Boyutlar	Anne eğitim düzeyi	N	X	Ss
Analitik stratejiler	İlkokul ve altı	47	49,43	11,098
	Ortaokul	94	54,74	9,990
	Lise	132	55,58	10,429
	Üniversite ve üstü	55	57,47	7,860
Pragmatik stratejiler	İlkokul ve altı	47	21,91	4,452
	Ortaokul	94	22,06	4,892
	Lise	132	22,33	4,338
	Üniversite ve üstü	55	22,91	5,327

Tablo 8 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 57,47 ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 55,58 ortalama ile lise, 54,74 ortalama ile ortaokul ve 49,43 ortalama ile ilkokul ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Pragmatik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22,91 ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,33 ortalama ile lise, 22,06 ortalama ile ortaokul ve 21,91 ortalama ile ilkokul ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Anne eğitim düzeyi	KT	sd	KO	F	p
Analitik stratejiler	Gruplar arası	1829,992	3	609,997	6,075*	,000
	Grup içi	32531,313	324	100,405		
	Toplam	34361,305	327			
Pragmatik stratejiler	Gruplar arası	32,747	3	10,916	,496	,686
	Grup içi	7135,155	324	22,022		
	Toplam	7167,902	327			

Tablo 9 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin anne eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte analitik stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=6,075; p<,05), ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Analitik stratejiler alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Anne eğitim düzeyi	(J) Anne eğitim düzeyi	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Analitik stratejiler		Ortaokul	-5,319*	,017
	İlkokul ve altı	Lise	-6,150*	,002
		Üniversite ve üstü	-8,047*	,000

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde anne eğitim düzeyi ilkököl ve altı olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite ve üstü olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 10’te görülmektedir. Bu bulguya göre anne eğitim düzeyi ilkököl ve altı olan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri anne eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite ve üstü olan öğrencilerden düşüktür.

4.4. Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Baba eğitim düzeyi	N	X	Ss
Analitik stratejiler	İlkokul ve altı	32	51,06	10,892
	Ortaokul	127	53,61	10,211
	Lise	114	55,81	10,758
	Üniversite ve üstü	55	57,47	7,860
Pragmatik stratejiler	İlkokul ve altı	32	22,97	4,060
	Ortaokul	127	21,71	4,723
	Lise	114	22,46	4,445
	Üniversite ve üstü	55	22,91	5,327

Tablo 11 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 57,47 ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 55,81 ortalama ile lise 53,61 ortalama ile ortaokul ve 51,06 ortalama ile ilkokul ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Pragmatik analitik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22,97 ile baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,91 ortalama ile üniversite ve üstü, 22,46 ortalama ile lise ve 21,71 ortalama ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Baba eğitim düzeyi	KT	sd	KO	F	p
Analitik stratejiler	Gruplar arası	1133,872	3	377,957	3,685*	,012
	Grup içi	33227,433	324	102,554		
	Toplam	34361,305	327			
Pragmatik stratejiler	Gruplar arası	81,887	3	27,296	1,248	,292
	Grup içi	7086,015	324	21,870		
	Toplam	7167,902	327			

Tablo 12 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte analitik stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=3,685; p<,05), ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Analitik stratejiler alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Baba eğitim düzeyi	(J) Baba eğitim düzeyi	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Analitik stratejiler	İlkokul ve altı	Üniversite ve üstü	-6,410*	,024

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde baba eğitim düzeyi ilkökul ve altı olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13'te görülmektedir. Bu bulguya göre baba eğitim düzeyi ilkökul ve altı olan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerden düşüktür.

4.5. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerlere Göre Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşadıkları yerlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Yaşanılan yer	N	X	Ss
Analitik stratejiler	Köy-kasaba	55	50,02	10,920
	İlçe	114	54,56	9,506
	İl merkezi	159	56,57	10,046
Pragmatik stratejiler	Köy-kasaba	55	21,49	4,910
	İlçe	114	22,07	4,440
	İl merkezi	159	22,73	4,752

Tablo 14 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 56,57 ile yaşadığı yer il merkezi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 54,56 ortalama ile ilçe ve 50,02 ortalama ile köy-kasaba olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Pragmatik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22,73 ile yaşadığı yer il merkezi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,07 ortalama ile ilçe ve 21,49 ortalama ile köy-kasaba olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yaşanılan yer	KT	sd	KO	F	p
Analitik stratejiler	Gruplar arası	1763,335	2	881,667	8,790*	,000
	Grup içi	32597,970	325	100,301		
	Toplam	34361,305	327			
Pragmatik stratejiler	Gruplar arası	71,347	2	35,674	1,634	,197
	Grup içi	7096,555	325	21,836		
	Toplam	7167,902	327			

Pragmatik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22,73 ile yaşadığı yer il merkezi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,07 ortalama ile ilçe ve 21,49 ortalama ile köy-kasaba olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Varyans Analizi sonuçlarına göre Tablo 15 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin yaşadıkları yerler açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte analitik stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=8,790$; $p<,05$), ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Analitik stratejiler alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Yaşadığı yer	(J) Yaşadığı yer	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Analitik stratejiler	Köy-kasaba	İlçe	-4,543*	,017
		İl merkezi	-6,554*	,000

Öğrencilerin yaşadıkları yerler açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yaşadığı yer köy-kasaba olan öğrenciler ile yaşadığı yer ilçe ve il merkezi olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu Tablo 16’te görülmektedir. Bu bulguya göre yaşadığı yer köy-kasaba olan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri yaşadığı yer ilçe ve il merkezi olan öğrencilerden düşüktür.

4.6. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türleri İle Göre Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17. *Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve SS. Değerleri*

Boyutlar	Mezun olunan lise türü	N	X	Ss
Analitik stratejiler	Meslek lisesi	97	50,99	10,430
	İmam-hatip lisesi	66	56,05	9,256
	Anadolu lisesi	121	56,05	10,821
	Fen lisesi	44	57,70	7,197
Pragmatik stratejiler	Meslek lisesi	97	21,51	4,653
	İmam-hatip lisesi	66	22,59	4,503
	Anadolu lisesi	121	22,40	4,462
	Fen lisesi	44	23,30	5,437

Tablo 17 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 57,70 ile mezun olduğu lise türü fen lisesi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 56,05 ortalama ile Anadolu Lisesi ve İmam-Hatip Lisesi ve 50,99 ortalama ile meslek lisesi olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Pragmatik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 23,40 ile mezun olduğu lise türü fen lisesi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,59 ortalama ile imam-hatip lisesi, 22,40 ortalama ile Anadolu Lisesi ve 21,51 ortalama ile Meslek Lisesi olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan lise türü	KT	sd	KO	F	p
Analitik stratejiler	Gruplar arası	2070,590	3	690,197	6,925*	,000
	Grup içi	32290,715	324	99,663		
	Toplam	34361,305	327			
Pragmatik stratejiler	Gruplar arası	111,583	3	37,194	1,708	,165
	Grup içi	7056,320	324	21,779		
	Toplam	7167,902	327			

Tablo 18 incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin mezun oldukları lise türleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte analitik stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=6,925; p<,05), ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Analitik stratejiler alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 19’te verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejiler puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Mezun olunan lise türü	(J) Mezun olunan lise türü	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Analitik stratejiler		İmam-hatip lisesi	-5,056*	,009
	Meslek lisesi	Anadolu lisesi	-5,060*	,001
		Fen lisesi	-6,715*	,001

Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde mezun olduğu lise türü meslek lisesi olan öğrenciler ile mezun olduğu lise türü imam-hatip lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 19’da görülmektedir. Bu bulguya göre mezun olduğu lise türü meslek lisesi olan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri mezun olduğu lise türü imam-hatip lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olan öğrencilerden düşüktür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmış, araştırmacı, teorisyen ve uygulayıcılara birtakım öneriler getirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Okuma sürecinden en iyi şekilde fayda sağlayabilmek için okunulan metnin iyi bir şekilde anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okumak kadar okuduğunu anlaması da gereklidir. Bu süreçte önemli konulardan birisini oluşturan üst bilişsel okuma stratejileri büyük öneme sahiptir. Özellikle İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme ve öğretim sürecinde bu stratejileri en iyi şekilde kullanmaları istenen verimin alınabilmesi, okuma sürecinden en iyi şekilde yararlanabilmek için üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Leonard (2002) üstbilişi düşünce süreçlerinin kontrolü açısından önemli görmekte, eleştirel düşünme için önemini ortaya koymaktadır. Üstbiliş, nerede, ne zaman hangi stratejinin kullanılmasını belirlemesi aşamalarında büyük yarar sağlamaktadır.

İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinden hangisini kullandığı incelendiğinde analitik ve pragmatik stratejileri orta düzeyde kullandığı söylenebilir. Taraban, Rynearson ve Kerr'e göre (2004) bunlardan analitik strateji daha çok okuduğunu anlama, pragmatik bileşen ise daha çok akademik çalışmalar ve anımsama konusunda daha fazla tercih edilmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma çalışmalarında amaçlarına uygun olarak farklı üst bilişsel okuma stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir. Örneğin metni değerlendirme söz konusu olduğunda analitik strateji tercih edilirken, not alma ve ilgili yerlerin altını çizme gibi durumlarda ise pragmatik strateji tercih edilmektedir.

Üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılma durumu ile cinsiyet arasındaki incelendiğinde cinsiyet ve üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejinin

kullanılması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle kadın öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik stratejileri kullanma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Çeçen ve Alver'in (2011) araştırma sonuçlarını destekler nitelikte değildir. Bu araştırmada cinsiyete göre analitik strateji boyutunda anlamlı bir fark görülmezken pragmatik strateji boyutunda bayan öğrenciler için manidar bir değişim görülmüştür. Diğer bir ifade ile Çeçen ve Alver'in araştırma sonucuna göre ilgili metinleri okurken, bayan öğrenciler erkeklere göre bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiyi daha fazla kullanmışlardır. Başaran'ın (2013) araştırmasında ise cinsiyet ve üst bilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sarıkaya (2017) tarafından yapılan araştırmada bayan Türkçe öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları, Aybek ve Aslan tarafından (2016) yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle elde edilen bir diğer sonuçta bilişsel okuma stratejileri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Araştırmaya göre anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrenciler analitik strateji boyutunda yüksek bir puana sahiptir. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrenciler bu boyutta en az puana sahiptir. Pragmatik stratejiler alt boyutunda da aynı şekilde anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri eğitime sahip öğrenciler yüksek puana sahiptir. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrenciler ise en az puana sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumun en önemli sebepleri arasında anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla uyarıcıya maruz kalmaları, gelişimsel açıdan daha fazla imkâna sahip olması ve okul-aile arasında ilişki açısından daha olumlu bir yaklaşıma sahip olmaları gibi nedenler sayılabilir. Baba eğitim düzeyi ile üst bilişsel okuma stratejisi kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY Testi sonuçları farklı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Buna göre ANOVA testine göre üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler alt boyutunda öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmekte iken analitik stratejiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

TUKEY Testine göre ise öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ural ve Çınar (2014) tarafından anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini konu edinen araştırma sonuçlarına göre özellikle anne eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte, anne eğitim düzeyi yüksek olanlar üst bilişsel okuma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Araştırmada alt problemlerden biri olan ikamet edilen yer ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin yaşadıkları yerlere göre üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin N, X ve Ss. değerleri incelendiğinde pragmatik stratejiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının il merkezinde olanlardan oluştuğu görülmektedir. TUKEY testine sonuçlarına göre ise öğrencilerin yaşadıkları yerler açısından analitik stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yaşadığı yer köy-kasaba olan öğrenciler ile yaşadığı yer ilçe ve il merkezi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmektedir. Buna göre köy-kasaba gibi yerlerde yaşayan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri ilçe ve il merkezi gibi yerlerde oturan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de İngilizce öğretmen adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejileri ile mezun olunan lise türü arasındaki ilişki ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre fen lisesinden mezun olan öğrenciler üst bilişsel okuma stratejileri bakımından daha yüksek puana sahipken meslek lisesi öğrencileri daha düşük puan almışlardır. Araştırma verilerine göre mezun olunan okul türlerinin N, X ve SS. değerleri ele alındığında analitik strateji bakımından fen lisesi öğrencileri en yüksek puana sahipken meslek lisesi öğrencileri en düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Araştırma verilerine göre aynı şekilde pragmatik strateji açısından da aynı şekilde fen lisesi öğrencilerinin yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Özellikle üç farklı okul türü arasından öne çıkan değişkeni belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları ele alındığında da fen lisesi öğrencilerinin analitik strateji bakımından yüksek puana sahip oldukları, meslek lisesi öğrencilerinin düşük puana

sahip oldukları görülmektedir. Analitik stratejiler alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları incelendiğinde ise meslek lisesi olan öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri mezun olduğu lise türü imam-hatip lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi olan öğrencilerden düşüktür. Muhtar (2006), Fen ve Anadolu Lisesindeki öğrencilerin analitik ve pragmatik stratejiyi daha fazla kullanmalarının en önemli sebeplerin başında örtük de olsa bu öğrencilerin strateji eğitiminden geçmiş olduklarını belirtmektedir. Çoğmen (2008), yapmış olduğu araştırmasında eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin lise türleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma arasındaki ilişkiyi ele almış ve analitik stratejinin kullanımı ile okul türleri arasında belirli bir ilişki bulunmadığını, öğrencilerin benzer sıklıkta bu stratejiyi kullandıklarını ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada pragmatik stratejinin kullanımı ile okul türleri arasında bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında alt problemlere uygun olarak elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın önerileri uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere iki kategoride sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Araştırma bulguları, üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığını göstermektedir. Oysa iyi bir okuma için bu stratejilerin öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler bu stratejilerin kullanımı konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdırlar.
2. Araştırma bulgularına göre kadın öğrenciler analitik stratejiyi erkek öğrencilerden daha az kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin gerekli önlemleri almaları, kadın öğrencilerin pragmatik strateji yanında analitik stratejiyi de etkin bir şekilde kullanabilmeleri için çalışmalar yapmaları gerekmektedir.
3. Araştırma bulgularına göre anne eğitim düzeyi düşük öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için

anne eğitim düzeyi düşük öğrencilere yönelik bir politika geliştirilmeli, bu konuda dezavantajlı olan çocukların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

4. Araştırma bulgularına göre kent merkezinde oturan öğrencileri üst bilişsel okuma stratejilerini iyi kullandıkları, fakat köy ve kasaba yerleşim yerlerinde oturan öğrencilerin bu stratejileri kullanma konusunda daha düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin köy ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinden gelen öğrencileri dikkate alması, bu öğrencilere yönelik olarak çalışmalar yapması gerekmektedir.
5. Araştırma bulgularına göre mezun olunan lise türü meslek lisesi olan öğrenciler üst bilişsel okum stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma konusunda çalışma yapmaları, bu konuda öğrencileri teşvik etmeleri beklenmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada sadece İngilizce öğretmen adaylarını üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ele alınmıştır. Ortaya çıkacak sorunların belirlenebilmesi için ortaokul ve lise döneminde de araştırmalar yapılması, hatta mukayeseli çalışmalara yer verilmesi faydalı sonuçlar verebilecektir.
2. Araştırmaya ilişkin daha sağlıklı veriler ortaya koyabilmek için sadece Kayseri ili değil aynı zamanda farklı illeri de içine alan araştırmaların planlanması büyük yarar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 463–471.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, 16. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. ve Kırkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F.(2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atasoy, B. (2009). *Web temelli eğitim ortamlarında yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, başarılarına ve verimliliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*,49,533-546.
- Ayçin, A. A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki, *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Bozkurt, S. (2009) *Futbolda Beceri Öğrenimi*. İstanbul: TFF-FGM Futbol Eğitim Yayınları-3
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition*. Galaser, R. (ED.), *Advances In Instructional Psychology*, Hillsdale (s.205- 223). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Costa, A. L. (1984), Mediating the metacognitive, *Educational Leadership*, 3(42), 57-62.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010b) Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*. 47, 69-73.
- Çeçen, M. A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği), *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dienes, Z & Perner, J. (1999). *A theory of implicit and explicit knowledge*, Cambridge: Cambridge University Pres.
- El-Kaomy, A.S.A.K. (2004). Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research. *ED490569*. (www.eric.ed.gov. Erişim tarihi: 04.11.2018)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Flavell, J.H.; Miller P., H. & Miller S., A. (1999). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fox, E. and Riconscete, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychological Review*, 20,373–389.
- Garofalo, J. ve Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance, *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 163-176.
- Gavelek, J. R. ve Raphael, T. E. (1985). *Metacognitive, instruction and questioning*. forrest-pressley, D. J., MacKinnon, G. E. ve Waller, T. G. (Ed.), Metacognition, cognition, And Human performance Instructional Practices (Vol. 2), Orlando: Academic Press.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, İ. (2009). *Okuma ve Hızlı Okuma Eğitimi*, <http://idari.cu.edu.tr/igunes/hizli1.html> (Erişim: 12.11.2009).
- Hackers, D. J. (1998). *Metacognition: Definitions and empirical foundations*. Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C. (Ed.), Metacognition In Educational Theory And Practice (s.1-24). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Huitt, W. (1997), “Metacognition”, Educational Psychology Interactive, 27.06.2017 tarihinde <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (dördüncü baskı)*. Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: A to z*. London.: Greenwood Press
- Marzano, R., Brandt, R. S, Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Association For Supervision And Curriculum Development, VA: Alexandria.

- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji öğretiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özgan Sucu, H. (2007). *Üst bilişsel öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitiminde okuma yeteneğinin geliştirilmesine etkileri ve öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003), The concept and instruction of metacognition, *Teacher Development*, 1(7), 9-29.
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Sarıkaya, A. (2017). *Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). *The development of metacognitive knowledge in children and adolescents*. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). Applied metacognition. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19,460-475.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories, *Educational Psychological Review*, 7, 351-371.
- Senemoğlu, N. (2004). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim* (9. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siegel, R.D. Germer, C.K. Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from?*, *Clinical Handbook of Mindfulness*. F. Didonna (ed) (s.17-35).New York .USA, Springer Publishing.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (2), 27-36.
- Şen, Ş. H. (2012). Orta öğretim öğrencilerinin biliş üstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 2(1), 48-53.
- Taraban, R., Rynarson, K. ve Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESLContexts: Links to success. *International Education Journal*. Vol. 5, No. 4 pp. 562-570.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ural, A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (4), 41-56.

Wilson, J. (1999). *The Nature of Metacognition: What do primary school problem solvers do?*. D. Barwood, D. Greaves ve P. Jeffery (Ed.), *Teaching numeracy and literacy: Interventions and strategies for “at risk” students* içinde (s. 283-294). Coldstream, Victoria: Australian Resource Educators’ Association.



EKLER

EK 1. ÖLÇEK FORMU

Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin gördüğünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.		Her zaman kullanırım	Sık sık kullanırım	Bazen kullanırım	Nadiren kullanırım	Hiç kullanmam
1	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.					
2	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.					
3	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9	Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					
11	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım					
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
17	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altına çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Mehmet Emin GÖKŞEN
Uyruğu: T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri: 01.01.1983 / Kayseri
Medeni Durum: Bekar
e-mail: goksenmehmetemin@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, EPÖ	2019
Lisans	Dumlupınar Üniversitesi, İngiliz Dili ve Ed.	2005
Lise	Kocasinan Süper Lisesi, Kayseri	2001

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2017-Halen	Akın Dil Eğitim Kurumları	Öğretmen
2015-2017	Erciyes Koleji	Öğretmen
2010-2015	Erciyes Üniversitesi	Okutman
2009-2010	Eraslan Lisesi	Öğretmen
2008-2009	İstikbal Lisesi	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR
