

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE, FEN BİLGİSİ ve SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL
FARKINDALIKLARININ BRANŞ, YAŞ, ÇALIŞMA YILI VE
MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

ŞİRİN ARMUTCUOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2017

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE, FEN BİLGİSİ ve SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL
FARKINDALIKLARININ BRANŞ, YAŞ, ÇALIŞMA YILI VE MEZUN
OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞİRİN ARMUTCUOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 07/07/ 2017

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. M. Volkan COŞKUN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nevin AKKAYA

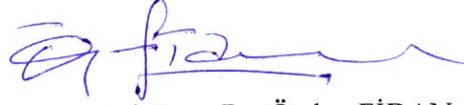
Enstitü Müdürü: Prof. Dr. A. Rezan Ç. EROĞUL

TEMMUZ, 2017

TUTANAK


Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21/06/2017 tarih ve 195/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şirin Armutcuoğlu'nun "Ortaokul Branş (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık Düzeyleri" başlıklı tezini incelemiş ve aday 07/07/2017 tarihinde saat 11.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 20 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ayıklığı ile karar verilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN

Tez Danışmanı



Prof. Dr. M. Volkan COŞKUN

Üye



Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık Düzeyleri” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05 / 06 / 2017


ŞİRİN ARMUTCUOĞLU

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE, FEN BİLGİSİ ve SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ BRANŞ, YAŞ, ÇALIŞMA YILI VE MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞİRİN ARMUTCUOĞLU

Yüksek Lisans Tezi/ Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: ÖZDEN FİDAN

Temmuz 2017, 127 sayfa

Okuma, okul programlarının omurgası niteliği taşımakta ve hemen her ders için temel öğrenme stratejilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bir öğrencinin, derslerinde beklenen başarıyı gösterebilmesi, büyük ölçüde okuduğunu anlama düzeyiyle de belirlenmektedir. Ancak, öğrencinin başarısındaki en önemli rollerden birini; ortam ile birey arasında yer alan ve öğretmen denilen eğitici uzmanlar oynamaktadır. Öğrenmenin gerektiği gibi gerçekleşmesi öğrencinin bireysel özellikleri kadar öğretmenin donanımına da bağlıdır. Bu nedenle, öğrenmeye temel oluşturan “okuma” stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi ve kendi okuma süreçlerine ilişkin farkındalıkları önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi derslerini yürütmekte olan öğretmenlerin, kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarını belirlemektir. Bu amaçla, çalışmada öğretmenlerin “okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları” branş, çalışma yılı, yaş ve mezun oldukları fakülte türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini Mersin ili merkez ilçelerindeki 149 okul ve 1094 branş öğretmenini oluşturmaktadır. Evrenin oldukça geniş olması, evrendeki alt grupları belirleyerek bu alt grupların evren içinde bulunan oranlarıyla örnekleme temsil edilebilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme toplam 30 okuldan 270 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenlerden elde edilen 251 sağlıklı veri aracı ile çalışmamız gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada belirlenen branşlardaki öğretmenlerin kullandıkları okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarını incelemek amacıyla Karatay’ın (2009) geliştirdiği

“Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yaş ve çalışma yılı değişkenleri açısından anlamlı farklılık sergilediğini ortaya koyarken, branş ve mezun olunan fakülte açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan inceleme sonucunda yaş değişkeni açısından 50 yaş üstü öğretmenlerin okuma öncesi planlama ve okuma sonrası değerlendirme stratejilerini 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışma yılı değişkenine göre ise, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejilerini 11-15 yıl ve 0-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmen gruplarına oranla daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, ortaokul, branş öğretmenleri.

ABSTRACT

ANALYSIS OF COGNITIVE AWARENESS OF THE READING STRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS OF TURKISH, SCIENCE AND SOCIAL SCIENCES IN TERMS OF VARIABLES OF BRANCH, AGE, YEARS OF EXPERIENCE AND FACULTY GRADUATED

ŞİRİN ARMUTCUOĞLU

Master's Thesis / Department of Turkish Language Education

Supervisor: ÖZDEN FİDAN

July 2017, 127 pages

Reading is regarded as the backbone of school programmes and one of the basic learning strategies in almost all subjects. Therefore, the expected success of a student in his/her subjects is determined by the level of comprehension to a great extent. However, one of the most important roles in the success of the student is played by the education specialists located between the environment and the individual, referred to as the teacher. The achievement of learning as required depends on the individual characteristics of the student as well as the competence of the teacher. Thus, it is of importance for the teachers to be able to employ the reading strategies, that set the basis for learning, and to be aware of their own reading processes.

The purpose of this study is to determine the cognitive awareness regarding the reading strategies employed by the teachers of Turkish Language, Social Sciences and Science subjects in the secondary schools. For this purpose, “the cognitive awareness of the teachers in reading strategies” has been compared in terms of variables such as the branches, years of work experience, ages and types of college graduated.

The population consists of 149 schools and 1094 branch teachers in the central districts of Mersin Province. Given the large extent of the population, it has been deemed appropriate to use stratified sampling method in order to represent all the subgroups in the population according to their ratios within the population. In the sampling, in total 270 teachers from 30 schools have been accessed and the study has been conducted with 251 reliable data tools obtained from these teachers. For the observation of the reading

strategies employed by branch teachers identified in this research while performing the action of reading and the cognitive awareness levels before, during and after reading, the “Cognitive Awareness Scale in Reading Strategies” developed by Karatay (2009) has been used. The data obtained have been analysed with SPSS 16.0 programme.

Whereas the findings of the study exhibit significant differences in terms of age and years of work experience variables in the cognitive awareness of reading strategies of the teachers, no significant differences have been observed in terms of subject matter and the college of graduation. As a result of the research, in terms of the age variable, it has been revealed that the teachers above 50 years of age employ strategies of planning before reading and assessment after reading, more than the teachers between 31-40 years of age. In terms of the working years variable, it has been concluded that the teachers who have worked for 21 years or more employ the strategies of assessment after reading more than the teacher groups of 11-15 years and 0-5 years of working period.

Key Words: Reading strategies, cognitive awareness, secondary school, teachers.



ÖNSÖZ

Çalışmamız okuma stratejilerini yeterli düzeyde kullanabilen ve bunların farkında olan öğretmenlerin daha etkili bir öğretim ortamı sunabileceği teziyle hazırlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ve bu konudaki bilişsel farkındalıklarını branş, yaş aralığı, çalışma yılı ve bitirdikleri fakülte açısından karşılaştırarak mevcut durumu ortaya çıkarmak ve yeni öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Tez çalışmam ve Yüksek Lisans Eğitimim süresince bana rehberlik eden; bilgi, tecrübe desteğini benden esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN' a teşekkür ederim.

Çalışmam süresince istatistik bilgileriyle bana yardımcı olan, rehberlik eden ve desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Özgül SU ÖZENİR'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince beni motive eden, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen canım dostum Yrd. Doç.Dr. Aysun DURSUN'a teşekkür ederim.

Araştırma verilerini toplama sürecinde yardımını benden esirgemeyen değerli meslektaşım Mustafa TURAN, bilişim alanındaki tecrübeleriyle bana yol gösteren bilişim teknolojileri öğretmeni Sinan GÖÇMEN'e, değerli dostum Taylan KURTOĞLU'na; çalışma sürecinde çeviriye ihtiyaç duyduğum her anda yardımını esirgemeyen sevgili kuzenim Bilgen KOCABIYIK' a; araştırmaya gönüllü olarak katılıp destek veren bütün branş öğretmenlerine, her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına teşekkür ederim.

Bana Türkçe dersini sevdiren ve Türkçe öğretmenliği mesleğini seçmeme sebep olan Türkçe öğretmenim İsmail TAŞKIRAN'a bana bütün eğitim ve öğretim hayatımda ışık olduğu için teşekkür ederim.

Tezin ilk yazımını gözden geçirerek geri bildirim verdikleri için Sercan HALAT ve Neslihan YAVUZ' a ayrıca bütün sorularıma hiç üşenmeden cevap veren Çağlayan SEVİNÇ' e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana yol gösteren her zaman iyiyi, doğruyu ve onurlu yaşamayı bana öğreten, maddi manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİN.....	xviii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.3.1. Branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?.....	3
1.3.2. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?	4
1.3.3. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?	4
1.3.4. Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlılar.....	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme.....	8
2.1.1. Öğrenmenin Tanımı	8
2.1.2. Öğrenme Stratejileri	14
2.1.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilere Yararları.....	19
2.2. Okuma.....	20

2.2.1. Okumanın Tanımı	20
2.2.2. Okuduğunu Anlama	24
2.2.3. Okuduğunu Anlama Süreci	26
2.2.4. Okumanın Amacı	27
2.2.5. Okumada Strateji Kullanımının Önemi	29
2.2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri	30
2.2.7. Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık	33
2.2.8. Strateji Kazanmada Öğretmenin Rolü	35
2.3. Öğretmenlik	37
2.3.1. Öğretmen ve Okuma Eğitimi	39
2.3.2. Okuduğunu Anlamanın Öğretmene Faydaları	40
2.3.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyleri	42
2.3.4. Branş Öğretmenleri ve Okuma Stratejileri	43
2.4. Okuma Üzerine Yapılan Çalışmalar	52
2.4.1. Öğrencilerin Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar	53
2.4.2. Öğretmen Adaylarının Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar	56
2.4.3. Öğretmenlerin Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar	60
2.4.4. İlgili Diğer Araştırmalar	63

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Verilerin Toplanması	67
3.4. Veri Toplama Araçları	67
3.4.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	67
3.4.2. Kişisel Bilgi Formu	68
3.5. Verilerin Analizi	69

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	73
---	----

4.1.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları	78
4.1.2. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları	79
4.1.3. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları.....	80
4.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	82
4.2.1. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları.....	85
4.2.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları.....	87
4.2.3. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları	88
4.3. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları.....	90
4.3.1. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	92
4.3.2. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	93
4.3.3. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	94
4.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları.....	97
4.4.1. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	98
4.4.2. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	98
4.4.3. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları	99

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	101
5.2. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	103
5.2.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin OSBF'leri:	103
5.2.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin OSBF'leri	104
5.2.3. Branşlarındaki Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin OSBF'leri	105
5.2.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin OSBF'leri	106

5.3. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	122
ÖZGEÇMİŞ	127



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Okuma Tanımlarının Karşılaştırılması	21
Tablo 2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	31
Tablo 2.3. Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	32
Tablo 3.1. Evren ve Örneklem Tablosu	66
Tablo 4.1. Öğretmenlerin branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte açısından dağılımları.....	71
Tablo 4.2. Örneklem Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	72
Tablo 4.3. Örneklem Normalliği Test.....	73
Tablo 4.4. Branşlara Göre Öğretmenlerin OSBF Genel Ortalamaları	77
Tablo 4.5. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF'leri	78
Tablo 4.6. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri	80
Tablo 4.7. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri .	81
Tablo 4.8. Yaş aralığına göre öğretmenlerin OSBF genel ortalamaları.....	83
Tablo 4.9. Varyansların Homojenliği Testi.....	84
Tablo 4.10. Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc Tukey Testi).....	84
Tablo 4.11. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF'leri ..	85
Tablo 4.12. Varyansların Homojenliği Testi.....	86
Tablo 4.13. Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey).....	86
Tablo 4.14. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri ..	87
Tablo 4.15. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri.....	88
Tablo 4.16. Varyansların Homojenliği Testi.....	89
Tablo 4.17. Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey).....	89
Tablo 4.18. Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin OSBF Genel Ortalamaları	90
Tablo 4.19. Varyansların Homojenliği Testi.....	91
Tablo 4.20. Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey).....	91
Tablo 4.21. Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF'leri.	93
Tablo 4.22. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri	94
Tablo 4.23. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri.....	95

Tablo 4.24. Varyansların Homojenliği Testi.....	95
Tablo 4.25. Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey).....	96
Tablo 4.26. Bağımsız Örneklem t Testi	97
Tablo 4.27. Bağımsız Örneklem t Testi	98
Tablo 4.28. Bağımsız Örneklem t Testi	99
Tablo 4.29. Bağımsız Örneklem t Testi	100



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öğrenmeye ilişkin kuramsal yaklaşımlar	9
Şekil 2.2. Bilişsel farkındalığın öğrenme sürecindeki yeri.....	13
Şekil.2.3. Yöntemi oluşturan öge ve alt ögeler.....	16

KISALTMALAR DİZİNİ

OSBF: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress International Reading Literacy Study)

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

MRSQ: Biliş Üstü Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire)

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

NRP: Uluslararası Okuma Paneli (National Reading Panel)

NAGB: Ulusal Değerlendirme Yönetim Kurulu (National Assessment Governing Board)

EKLER DİZİNİ

EK 1.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği.....	122
Ek 1.2. Bilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	125
Ek 1.3. İzin Belgesi	126



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik, kültürel ve sosyal alanlardaki pek çok gelişme ve ilerlemeye paralel olarak bilginin de oldukça arttığı ve olağanüstü bir şekilde çeşitlendiği görülmektedir. Bilginin çeşitlenmesiyle birlikte iletişimin temeli olan dilin de önemi git gide artmaktadır. Anadili insanların temel iletişim aracıdır. Çünkü insan her şeyden evvel anadiliyle düşünür, kişinin anadilindeki kavramlar ne kadar genişse ufku da o ölçüde genişlemiş demektir (Özdemir, 1987, s.21).

Bu açıdan bakıldığında birey hem teknolojik, kültürel, sosyal alandaki gelişmelere hem de iletişimdeki gelişmelere yabancı kalmamak, çağı yakalamak için sürekli bilgi edinme yollarını kullanmalıdır. Bilgi edinme sürecinde kullandığımız en önemli araç okumadır.

Eğitim ve öğretimde özellikle okumanın yüklendiği bu önemli işlev nedeniyle bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları incelenmiştir. Aşağıda bu çalışmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma çerçevesinde sıkça kullandığımız bazı kavramların tanımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okumak ve dinlemek, insanoğlunun bilgi edinmesinde temel yollardan ikisidir. Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı basamaklardan oluşan zihinsel bir süreç olarak karşımıza çıkar (Coşkun, 2002, s.231).

Bu açıdan ele alındığında okuma eylemi; anlama, kavrama, yorumlama ve düşünmeyi içine alan karmaşık bir işleme sürecidir. Öğrenmenin temel araçlarından biri olan okuma, kişinin anlama gücünü geliştirdiği gibi bilgi haznesini de zenginleştirmektedir (Gönen, Öncü ve Işıltan, 2004, s.2). İnsanların giderek artan düzeyde okuma etkinliği içerisinde bulunması zorunlu bir hal almıştır. Örgün eğitim söz konusu olduğunda ise, sınıfta okuma etkinliğinin başlaması ve devam etmesinde, büyük oranda öğretmen faktörü ön plana çıkmaktadır.

Okuma, okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Neredeyse her derste okuma önemli bir yer tutar. Günümüzde teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve bu durumun öğretim araçlarının kullanımına yansımaya rağmen okuma, önemini hala aynı ölçüde korumaktadır. Öğrenim geniş ölçüde okumaya dayandırılmaktadır. Okuma işlemi tam olarak gerçekleştirilemeyen yani okuduğunu tam anlamıyla anlamlandıramayan öğrencilerin derslerinde de yeterince başarılı olamayacağını ifade etmek yanlış olmayacaktır (Özdemir, 1987).

Öğrencinin okuma becerisine sahip olması, sadece ilköğretim kademesinde değil eğitim-öğretimin bütün kademelerinde oldukça önemlidir. Ayrıca okuma, yalnızca Türkçe dersi başarısı için değil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi gibi diğer bütün branşlar için de öğrencinin akademik başarısını etkileyebilecek, buna yön verecek önemli bir etkidir. Özetle okuma, eğitim ve öğretim etkinliklerinin omurgasını oluşturur (Öz, 2001; Sever, 1997). Bu nedenle öğrencilerin bilişsel süreçleri etkin kullanma becerilerini geliştirebilmeleri önemlidir.

Öğrencinin bilişsel süreçleri etkin biçimde kullanması ve buna bağlı olarak derslerde göstereceği başarıdaki en önemli etkenlerden biri de çevre ile öğrenci arasındaki bağlantıyı kuran ‘öğretmen’ dir (Yılmaz, 2008). Çünkü öğrencilerin zeka seviyeleri ve ders ilgileri ne kadar üst düzeyde olursa olsun, ders programları, ders kitapları ve diğer materyaller ne kadar kaliteli hazırlanmış olursa olsun etkili öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğretmenin dersi nasıl işlediği, öğretmenin tutumu ve donanımı ile ilişkilidir.

Okuma etkinliği sırasında kullanılan stratejiler bireyin eleştirel düşünmesine ve bilişsel süreçleri kullanmasına yardımcı olmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında da asıl amaçlanan öğrencilerin anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini

geliştirmeleridir. Öğrencilerin edindikleri okuma becerisi sayesinde, gündelik yaşantılarında karşılarına çıkan metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını sentezleyip farklı bakış açıları geliştirerek yorumlamaları ve okumayı bir alışkanlığa dönüştürebilmeleri programın hedefidir (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Türkiye’de, Türkçe Eğitimi alanında, okuma üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında çalışma çerçevesi, öğrencilerin okuma alışkanlıkları (Keleş, 2006; Balcı, 2009) ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma becerileri (Güngör, 2005; Arzu, 2006; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Ateş, 2008); Türkçe ders programının değerlendirilmesi (Epçaçan ve Erzen, 2008) gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma tutumları üzerine de çalışma yapıldığı görülmektedir (İşeri 2010). Okuma konusunda ortaokul öğretmenleri üzerine yapılmış çalışmalara baktığımızda Erdağı Toksun (2015) tarafından yapılmış bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları sadece Türkçe öğretmenleri açısından ele alınmıştır. Oysaki yukarıda da değinildiği gibi, okuma hem öğretimin her düzeyinde hem de farklı branşlardaki derslerde öğrenmenin temel aracıdır. Bu nedenle Türkçe dersinde olduğu kadar diğer branşlarda da öğretmenlerin okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıklarının incelenmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problemini, Türkiye’de ortaokullarda görev yapan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi branş öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

1.3.1. Branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?

- Branşlara göre öğretmenlerin okuma öncesi-planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Branşlara göre öğretmenlerin okuma sırası-düzenleme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Branşlara göre öğretmenlerin okuma sonrası-değerlendirme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.2. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?

- Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma öncesi-planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sırası-düzenleme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sonrası-değerlendirme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.3. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?

- Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi-planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası-düzenleme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.4. Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?

- Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin okuma öncesi-planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin okuma sırası-düzenleme

farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

- Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin okuma sırası değerlendirme farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi branş öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Hall’a (2004) göre okumanın temel amaçlarından biri okuyucunun okuduklarından anlam çıkarmasıdır. Anlam çıkarma, içerik alanlarına göre değişebilir. Yani farklı derslerde okunan metinlerin okuma amaçları da farklıdır. Örneğin, Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma eyleminden beklenen, anadilinin etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanılmasıdır (Erdağı Toksun, 2015, s.6). Fen bilgisi dersinde yapılan okuma eylemi ise metinleri, bilimsel gerçekleri, kanun ve ilkeleri öğrencilere öğretmeyi amaçlamaktadır. Bunların gerçekleşmesi için, öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları ve kendilerinin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ayrıca, öğrencilere belirli içerik alanlarına yönelik okumalarda nasıl destek olacaklarını da bilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin oluşturduğu metinleri de kendi okuma süreçlerini işe koşarak değerlendirdiklerinden öğretmenlerin kendi okuma süreçlerine ilişkin bilişsel farkındalıkları önemlidir. Bu yüzden öğretmenin nasıl okuduğu, öğrencilerin nasıl öğreneceğini etkileyebilir.

Türkiye’de, Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan okuma-anlama becerisi, genel olarak bakıldığında aslında diğer bütün branşlarda da kullanılmaktadır. Bilgi edinmenin iki temel unsurundan biri olan okuma sırasında öğretmenlik yapan kişilerin alanlarına göre okuma-anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu önem teşkil etmektedir. Bu yüzden

daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Ulaşılabilen ilgili alan yazın incelendiğinde, okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış olan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ilköğretim ve öğretmen adayı üniversite öğrencileri düzeyinde gerçekleştirildiği görölmektedir. Görev yapmakta olan öğretmenler üzerine yapılmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Yurdalışık, 2007; Özcan, 2007; Benzer ve şahin, 2008; İnce, 2012; Erdağı Toksun, 2015). Bu araştırma, şu anda ortaokullarda eğitim veren öğretmenlerin durumlarını tespit etmeye yönelik bilgiye ulaşmak ve var olan sorunların çözölmeleri amacıyla yapılacak çalışmalara katkıda bulunması açısından önemlidir.

1.6. Sayılılar

Yukarıdaki araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda çalışmanın varsayım ve sınırlılıkları şunlardır:

Öğretmenlerin okuduğunu anlama strateji ölçeğini içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

Araştırma için toplanacak verilerin, problem çözümü için yeterli olduğu varsayılmıştır.

“Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” nin ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Örnekleme grubunun evreni yansıttığı varsayılmıştır.

Ölçeğin uygulama ortamının (okullar ve öğretmenler odası) test koşullarına uygun olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ruhsal ve fiziksel durumlarının testin sağlıklı sonuçlara ulaşmasını engelleyecek nitelikte olmadığı varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmaya Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izniyle Mersin İli Merkez İlçelerdeki 31 okuldan, toplam 251 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya ilişkin tarama,

2012-2013 eğitim-öğretim yılı 2. Dönem başında yapılmıştır. Çalışma Mersin merkez ilçelerdeki Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretmenleri ile sınırlıdır. Diğer branş öğretmenleri araştırma dışında tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Çalışmada yer alacak olan tanımlar şunlardır:

Okuma: Sosyal hayatta olduğu kadar eğitim-öğretim sürecinde de bilgi ediniminin en işlevsel yollarından biri okumadır. Yazılı bir metni, metinde yer alan kelimeleri, tümceler ve bunlar arasındaki anlam ilişkilerini, yazılı metnin diğer şekilsel öğeleriyle birlikte algılayarak anlamını keşfetmek (Öz, 2001; Kavcar ve diğerleri, 2002); karşılaştırmalarla yorumlayarak, bir sonuca ulaşmak, yani olayları analiz ve sentez basamaklarından geçirip bir yargıya varmaktır (Güneş, 2007).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan bir metni, amaca göre tamamen veya kısmen kavrayıp metinle ilgili sonuçlara ulaşma, metinle ilgili sorulara cevap verme, çıkarımlarda bulunma ve değerlendirmedir. Çöğmen (2008) ise okuduğunu anlamayı okuyucunun zihnini kaynaklarda yer alan bilgiyle etkileşime soktuğu ve bireyin biliş üstü süreçlerini içeren etkin bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlama etkinliklerini gerçekleştirmek, kolaylaştırmak ve etkin kılmak için kullanılan bilişsel araçlardır (Ercişan, 2009, s.213). Bir başka tanımla, kişinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okumanın ardından bireylerin kendi anlama düzeylerini izlemek için kullanılmakta olan stratejilerdir.

Öğretmenlik: Eğitim ortamları ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel, teknolojik, alana özgü uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren mesleki formasyon bilgisine sahip profesyonel kişilerin iş koludur (Coşkun, 2002, s.231).

Branş:(Fr.) Dal, şube, kol (TDK sözlüğü).

Branş Öğretmeni: Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tamamlamış oldukları en az lisans düzeyindeki kişilerin yükseköğretim programı çerçevesinde atamalarının yapılabileceği alanları ifade eden öğretmenlik dalıdır (MEB-TTKB, 2014). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiş alanlardan herhangi birini yükseköğretim kademesinde tamamlayarak, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim ve öğretim veren alan öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk olarak araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve belirlenmiş daha sonra ise alan yazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

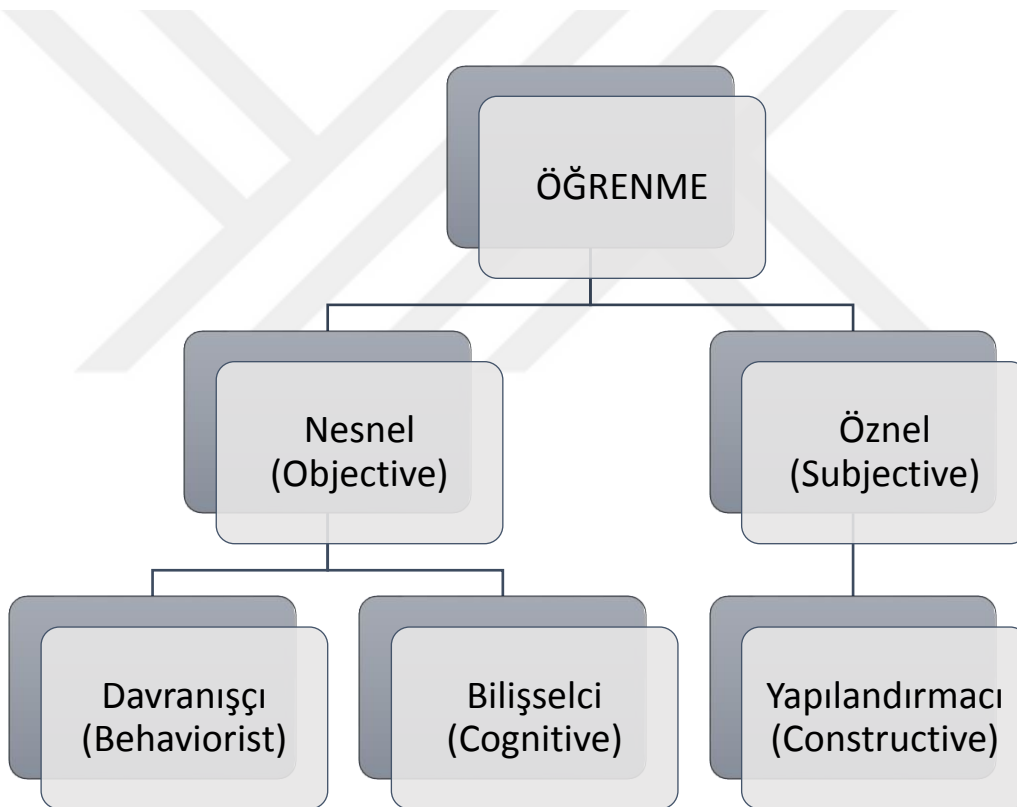
Öğrenme elbette ki sadece okulla sınırlandırılmış bir beceri değildir. Hayatın her aşamasında farklı yollarla öğrenme gerçekleşmektedir. Fakat günümüzde de görüldüğü gibi birey, öğrenme durumlarının büyük bir çoğunluğunu ‘okul’da gerçekleştirir. Daha yakından bakıldığında ise okullardaki öğretme ve öğrenme süreci içinde yazılı kaynaklardan faydalanma oldukça önemlidir (Sever, 1997). Bu kaynakların doğru ve anlamlı bir şekilde okunması doğrudan öğrenmeyle bağlantılıdır. Bloom’a göre okuma, öğrenmenin genel ön koşullarından biri ve belki de başlıcasıdır (Akt: Duman, 2004). Okuma ve öğrenme ilişkisi, aşağıda kuramsal çerçevede açıklanmaktadır.

2.1. Öğrenme

2.1.1. Öğrenmenin Tanımı

İnsan sürekli kendini geliştirebilen bir canlıdır. Bu gelişim ve değişim, hem biyolojik ve kültürel anlamda hem de genetik olarak farklı şekillerde göze çarpmaktadır. İnsan, kendi türünün devamlılığını sağlamak için büyük bir adaptasyon göstermektedir. Bu değişim süreci anne karnından ölüncüye kadar devam eder. İnsanın bu değişim içinde sadece büyüyüp olgunlaşarak gelişebilmesi mümkün değildir. Bu aşamada asıl gerekli

olan durum ‘öğrenme’ dir. İnsan sürekli çevreden aldığı verileri düşünsel, duyuşsal ve davranış olarak farklı tepkilerle dışa vurur. ‘Öğrenme’ olgusu yıllardır birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve alan yazına girmiştir. Farklı ekoller öğrenmeye farklı açılardan yaklaşmışlar ve birçok yönden öğrenmeyi irdeleyerek tanımlamalarda bulunmuşlardır. Genel olarak bakıldığında öğrenmeye ilişkin kuramların iki temel başlık altında ele alındığını görmekteyiz. Bilimi, nesnel bilgiyi ve evrenselliği temel alan davranışçı yaklaşım ve bilişselci yaklaşım kimi zaman nesnel yaklaşım, pozitivist yaklaşım gibi başlıklarla ele alınmıştır. Bu akıma karşı ortaya çıktığı düşünülen öznel yaklaşım ise postmodernizm olarak da nitelendirilmiş bilgede özneliği ve yerelliği temel almıştır. Öznel yaklaşım ise yapılandırmacı yaklaşımı kapsamaktadır (Aydın, 2006, s.6).



Şekil 2.1. Öğrenmeye ilişkin kuramsal yaklaşımlar (Duman, 2004, s.21)

Nesnel yaklaşımlar Duman’a (2004) göre davranışçı ve bilişselci olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir:

Davranışçı öğrenme kuramını benimseyen ve savunan psikologlar dış olayların yanı sıra uyaranların bireyin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu ve ortaya çıkan öğrenme

ürününün ölçülebilir olması gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşıma göre davranış öğrenilerek kazanılır. Öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre, uyarıcı ve tepki arasında ilişki kurma esasına dayanır. Birey, belli uyarıcılara göre belli karşı tepkiler ve davranışlar ortaya koyar. Bu yaklaşıma göre, yalnız gözlenebilen davranışlardaki ölçülebilen değişimler öğrenmedir. Pavlov, Skinner, Thorndike, Watson, Guthrie gibi düşünürler bu akımın önemli isimlerindedir.

Bilişsel öğrenme kuramına göre ise öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen zihinsel bir süreçtir. Öğrenme; anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi birçok zihinsel süreçten oluşur. Bilişsel öğrenme kuramında bilginin öğrenilmesi davranıştan daha önemlidir. Zihin var olan bilgilerin üzerine yenilerini de ekleyerek öğrenme edimini gerçekleştirir. Yani bilginin ölçülebilen ya da gösterilen davranış olması bir tarafa bırakılarak tamamen bilginin zihinde işlendiği bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu ekolün önemli isimleri Piaget, Vygotsky, Bruner, Gagne, Bandura olarak sayabilir.

Nesnel yaklaşımlarda özellikle öğrencilerin bireysel duygularının göz ardı edilmesi, kişisel bütünlüğü ve eğitim ortamındaki sosyalleşmeyi ortadan kaldırması açısından eleştirilmektedir.

Öznel yaklaşım ise bilgide öznellik, yerellik ve kuramsal bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılmamasının gerekliliği üzerinde durur. Bilişsel ve davranışçı öğrenme kuramlarına karşılık 20. yüzyılın sonlarında yeni bir bakış açısı oluşturan yaklaşım ise Yapılandırmacı yaklaşımdır (Constructivism). Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği, öğrenen kişinin bilgiyi yapılandırması, inşa etmesi, yorumlaması ve geliştirmesi esasına dayanmasıdır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrencinin yaşamındaki deneyimlerini kendi yorumlama becerisini de işe koşarak bireysel ve sosyal açıdan tekrardan oluşturmasıdır (Duman, 2004, s.55). Bu, öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Davranışçı ve Bilişsel kuramlardan farklı olarak bilgi zihinde ya da davranışlarda değil her yerdedir. Öğrenen kendi bilişinde getirdiği bilgilerin üzerine yenilerini ekleyerek bunları zihninde yapılandırır ve kullanır. Yapılandırmacı anlayış; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal-etkileşimsel yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık gibi alt kuramlara ayrılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmeye temel olan ana noktalar aşağıdaki gibidir(Şaşan, 2002, s. 49).

- Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Bu yaklaşımın başlıca temsilcileri, Piaget, Vygotsky, Barlett, Bruner, Kant, Hegel, John Dewey, Kelly, Ausubel' dir.

“Öğrenme” ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bazı tanımlar öğrenmeyi bütün canlılar açısından ele almış ve tekrarlar ve yaşantı yoluyla canlının davranışlarında ortaya çıkan uzun vadede kalıcı ve devamlı değişiklikler olarak tanımlamıştır. Bu tanım insana indirgenildiğinde ve yukarıda kısaca açıkladığımız öğrenme yaklaşımları da göz önünde bulundurulursa öğrenme tanımlarını da üç farklı bakış açına göre sınıflandırabiliriz.

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Alan yazındaki tanımları da incelediğimizde, Senemoğlu (2007, s.4), öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki ilişkisi sonucu ortaya çıkan, nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken; öğrenme sürecini bireyde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Öğrenme, yaşantılar sonucu ortaya çıkan az çok miktardaki kalıcı izli davranış değişikliğidir (Demirel, 2012, s.10).

Davranışçı yaklaşım için yapılan çeşitli çalışmalarda insanın bilişsel ve duyuşsal özellikleri göz ardı edilmiş ve öğrenme üzerine yapılan çalışmaların ve deneylerin çoğunun da hayvanlar üzerinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu yüzden öğrenmenin tanımını sadece davranışçı yaklaşımla sınırlı kalmamıştır.

Bilişsel yaklaşım genel olarak zihinsel bir süreçtir ve bilginin öğrenileceğini savunur. Öğrenme sırasında birey aktif ve bilinçli olarak bazı stratejileri kullanır. Çevresinden edindiği bilgileri zihninde var olanlarla birleştirerek sentezler ve sonuç olarak kalıcı izli davranış değişiklikleri ortaya çıkabilir (Namlu, 2004; Akt. Okçu ve Kahyaoğlu, 2007, s.6). Bilgiyi işleme yaklaşımı da öğrenmeyi bilgilerin işlenmesi süreçlerinin tamamı olarak tanımlamaktadır. Öğrenme aslında bireyin kafasında oluşan ve davranışlarına yansiyabilen zihinsel süreçtir (Gelen, 2003). Birey öğrenmeyi gerçekleştirirken birtakım strateji ve yöntemler geliştirerek onları kullanır. Bilgiyi zihinde işleme belli bir sürede gerçekleşir. Davranışçı yaklaşımda olduğu gibi zihinde gerçekleşen sürecin somut göstergeleri olmayabilir.

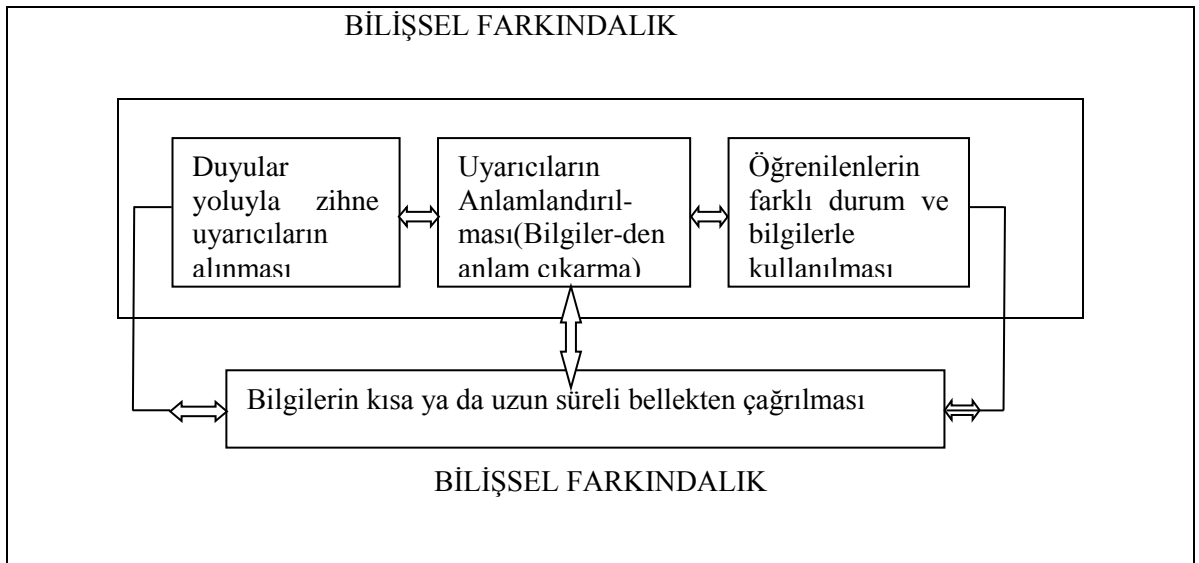
Yapılandırmacı yaklaşım ise bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel 2000, s.233).

Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşım bilginin yapılandırılması ve öğrenme üzerine kurulmuş bir kuramdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise öğrenme, öğrenenin önceki yaşantılarını temel alır, yeni bilgiler öğrenenin kendi öznel durumuna uyarlanarak gerçekleştirilir (Özden, 2005). Kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yapılandırmacı öğrenmede önemli olan bilginin okuyucu tarafından kabul edilmesi değil, bireyin bu durumdan nasıl bir anlam çıkardığıdır (Şaşan, 2002, s.50). Bu açıdan ele alındığında da her birey için farklı bir öğrenme ortamı ve süreci gereklidir.

Bütün bu tanımlara baktığımızda öğrenme kavramı; bireyin önceki yaşantıları ve tekrarlarla oluşturduğu birikimleri temel alır. Ayrıca öğrenme, bireyin içinde bulunduğu koşullara uyum sağlayarak bilinçli ve istençli bir şekilde bilgi edinme sürecinin kalıcı olarak davranışa dönüşmesidir. Kısacası öğrenme bireyin çoğunlukla dışarıdan aldığı verileri örnek yaşantılarıyla ilişkilendirerek yeni deneyimlere dönüştürdüğü zihinsel bir süreçtir. Birey bu süreçte sadece yeni bilgiler edinmez. Aynı zamanda kendi yaşam deneyimlerini de yapılandırır. Bu yapılandırma aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini nasıl devam ettireceğini ve yeni öğrenmeleri nasıl gerçekleştireceği bilgisini de kapsar. Yapılmış olan tanımlar incelendiğinde en çok göze çarpan kavramlar ‘kalicılık’ ve ‘süreç’ tir. Yalnızca bir defa ya da kısa süreli davranış değişiklikleri öğrenme olarak nitelendirilmemekte ve bu davranışların devamlılığı her aşamada belirli bir süreç içerisinde gözlenmektedir. Öğrenim sürecinin niteliği öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşip gerçekleşmediği ile doğru orantılıdır. Bu öğrenme süreci büyük ölçüde okul aracılığı ile geliştirilir ve desteklenir.

İyi bir öğretim süreci öğrenmenin bütün basamaklarında öğrenme, hatırlama güdüleme, kendi kendini kontrol etme ve yönlendirme gibi basamaklardan oluşur. Öğrenci kendi öğrenme sürecini etkili bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendirmesi gerektiğini öğrenmelidir. Yani verimli ve iyi bir öğretim süreci ‘öğrenmeyi öğretmeyi’ hedef alır. Öğrencilerin akademik başarıları temelde büyük oranda kendi öğrenme yöntemlerini fark etmelerine ve kendi öğrenmelerini istedikleri yönde geliştirebilmelerine olanak sağlar. Bu durum, öğrencilere bilişsel (cognitive) ve üst bilişsel (meta-cognitive) öğrenme becerilerini geliştiren stratejilerin ilköğretimden başlayarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Özcan 2007; Akt: Okçu ve Kahyaoğlu, 2007, s.132). “Bilişsellik (cognitive), okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır” (Karatay, 2009, s.61). Biliş ya da bilişsellik ileri düzeyde zihinsel süreçleri konu alır. Dikkat, algı, bellek, dil gelişimi,

okuma ve yazma, problem çözüme, anımsama, düşünme, akıl, yaratıcılık gibi birçok faaliyet biliş yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bilişsel gelişim; bireyin dünyaya gelmesiyle başlayan ve dış dünyayla iletişim kurmamızı sağlayan, dünyayı anlamamıza yarayan bilginin edinilmesine, saklanmasına, yorumlanmasına, yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden, bütün zihinsel süreçleri kapsayan bir gelişim alanıdır. (<http://www.cocukgelisimi.tr/cocuk-gelisimi/bilisselgelisim/247-bilissel-gelisimin-tanimi-ve-onemi.html>) Öğrencinin öğrenme sürecini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi, birtakım bilişsel süreçleri, öğrenme süreciyle aynı anda kullanabilmesini gerektirir. Öğrencinin öğrenilecek şeye hazır bulunması, konu hakkında bilgi edinmesi, tutum geliştirmesi, ön değerlendirme yaparak planlama aşamasını gerçekleştirmesi gibi birçok strateji, bu süreç içinde kullanılarak düşünme süreci ve öğrenme süreci aynı anda işlenir. Bunun için öğrenme stratejilerinin birçoğu bilişsel farkındalık becerileri içerisinde de aktif olarak kullanılmaktadır (Erden ve Akman, 1995, s.155-156). Önemli olan öğrenme stratejilerinin düşünme süreçleri içindeki yerinin aktif, kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanılmasıdır (Gelen, 2003, s. 26). Bu açıdan ele alındığında bilişsel farkındalık, öğrenme becerilerinin işe koşulmasıyla birlikte işlemeye başlamakta ve ayrı bir süreç olarak düşünülmemektedir. Costa ve Lowery (1989) ile Paul(1990) Bilişsel farkındalığın öğrenme sürecindeki yerini şu şekilde açıklamaktadırlar:



Şekil 2.2. Bilişsel farkındalığın öğrenme sürecindeki yeri (Costa ve Lowery (1989) ile Paul (1990), Akt: Gelen(2003))

Şekil 2.2 incelendiğinde duyuşlar yoluyla beyne alınan uyarıcılar zihinsel bir süreçten geçerek burada anlamlandırılır. Bu süreçte edinilen bilgiler anlamlandırılır. Zihinde yer eden bilgiler farklı durumlarda başka bilgilerle işlevsel olarak kullanıldığında bilişsellik gerçekleşmiş olur. Bu doğrultuda birey ihtiyaç duyduğu anda bilişsel süreci işleterek var olan bilgileri geri çağırırıp kullanır. Yukarıdaki şekil incelendiğinde de bilişsel farkındalıkla birlikte öğrenme süreci için gerekli koşulların sağlandığı, bilişsel farkındalık ve öğrenme sürecinin iç içe geçerek aynı anda çalıştığı gözlemlenmektedir. Bilişsel farkındalık süreci, duyuşlar vasıtasıyla uyarıcıların alınmasından itibaren uyarıcıların zihinde anlamlandırılabilmesi için bilgilerin bellekten çağırılması ve kullanılması süreci (öğrenme süreci) ile kullanılırsa öğrenme sürecinin daha verimli ve kalıcı olduğu görülecektir. Yani öğrenci hangi bilgiyi, niçin öğrendiğini bilip nerede nasıl kullanacağını farkında olursa öğrenme daha kalıcı ve kullanışlı olacaktır.

Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, öğrenme süreciyle aynı anda işe koşabilmeleri için belli bir yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Bu becerinin öğrenciye kazandırılması ve öğrenci yeterliliğinin sağlanması için de en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenler, kendi birikimlerini, deneyimlerini, bilişsel olarak sahip oldukları, kullandıkları strateji ve yöntemleri öğrencilerine de öğretirler. Bu nedenle öğretmenlerin aynı zamanda biliş üstü becerilerini de işe koşarak öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için biliş üstü stratejileri sınıflarında, öğrenci eğitimi sırasında kendilerinin de kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştiren de üst bilişsel stratejileri işe koşmaları gerekmektedir. (Özcan, 2007). Bu bağlamda ele aldığımızda eğitimcilerin de hangi öğrenim durumu için hangi stratejiyi kullanmaları gerektiğini bilmeleri, öğrencinin hangi bilişsel düzeyde olduğunu tespit edebilmeleri ve öğrenme ortamlarını düzenlerken kendi bilişsel ve biliş üstü becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple iyi bir öğretmen, öğrenme stratejilerini, yöntem ve tekniklerini ayırt edebilmeli, aktif olarak kullanabilmelidir.

2.1.2. Öğrenme Stratejileri

Bireylerin öğrenme süreçleri çeşitli sebeplerle kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Ayrıca fiziksel ve zihinsel yeterlilik, sosyal çevre ve son olarak da belirttiğimiz gibi

öğreticilerin (aile ya da öğretmen) niteliği de öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde stratejilerin de önemli bir yeri vardır.

Strateji TDK sözlüğünde ‘Daha önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak amacıyla gidilen yol.’ olarak tanımlanmaktadır. Birçok alan için farklı anlamlar taşıyan bu sözcük, hiç kuşkusuz öğrenme ve öğretmenin gerçekleştirilmesinde de büyük bir önem taşımaktadır. ‘Strateji’ kavramı için birçok tanım yapılsa da bu tanımlamalar büyük ölçüde ortaklıklar sergilerler. Schmeck (1998) stratejiyi bilgi işleme grubu etkinlikleri olarak değerlendirmektedir. Snowman’a (1986) göre ise strateji işe koşulacak yöntem, teknik ve yolların hangisinin izleneceğini belirler.

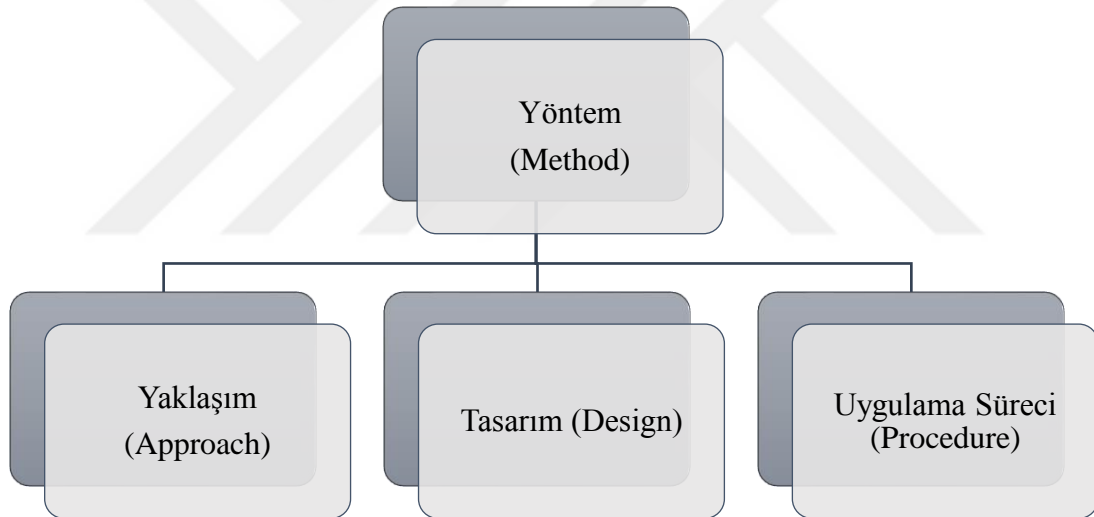
Öğrenme/ öğrenim stratejileri ve bu strateji ekseninde seçilmiş olan yöntem ve tekniklerle birlikte izlenen öğrenme yolları ve taktikler öğrenme ve öğretme süreci içerisinde yer alan en önemli değişkenlerindedir. Buna göre öğretmenlerin ders içinde, öğretim etkinlikleri sırasında kullandıkları strateji ve bu stratejilere paralel olarak ortaya çıkan doğru yöntem, teknik ve yolları seçmesi, öğrenme ortamının uygun bir şekilde oluşturulması yönünden büyük bir öneme sahiptir (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008, s.65).

Strateji tanımlarına baktığımızda çokça ‘yöntem’ ve ‘teknik’ kavramlarıyla ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Bu nedenle eğitimde zaman zaman ‘strateji’ sözcüğü ‘yöntem ve teknik’ kavramlarıyla karıştırılabilmekte ya da birbirinin yerine kullanılabilir: Özer (2013), Epçaçan (2009), Güngör ve Açıkgöz (2006), Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), Demirel ve Epçaçan (2012). ‘Yöntem’ bilim dalları içerisinde belirgin bir hedefe ulaşmak amacıyla, bir plan çerçevesinde takip edilen yol olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Yöntem, bir problemi çözümü, bilimsel bir deneyi sonuca ulaştırma, bilgiyi öğrenme veya öğretme gibi amaçlar güden ve bilinçli olarak tercih edilip izlenmekte olan düzenli bir yol olarak tanımlanmıştır (Demirel 2004, s.74). Tan (2007) ise yöntemi, benzer hedeflere ulaşmak amacıyla, farklı teknikleri bütünlük içerisinde bir arada kullanılması olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte yöntem, Aydın (2003) tarafından da öğretim ortamlarının düzenli bir şekilde hazırlanarak, desteklenerek, uygulanıp değerlendirilmesi gibi basamaklardan oluşturulmuş sistematik yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır. Toparlayacak olursak yöntem; bir problemi çözüme ulaştırmak, bir deneyi sonuca bağlamak, öğrenme ve öğretme etkinliklerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmek için belirli teknik ve

araçların kullanıldığı bilinçli bir şekilde seçilmiş ve izlenmekte olan sistematik bir plan (Oğuzkan, 1981; Snowman, 1986; Demirel ve Ün, 1987) olarak tanımlanabilir.

Genel olarak bakıldığında alan yazındaki kaynaklarda ‘Öğrenme Stratejileri’ başlığı altında gruplanmış ve belirlenmiş birçok yaklaşım, yöntem ve tekniğin bir arada bulunduğunu ve zaman zaman bu kavramların birbiriyle karıştırıldığını görüyoruz.

Bu kavramlar ilk olarak Antony (1963) tarafından ayırt edilmiştir.(Akt: Yaylı ve Yaylı, 2009) Antony' e göre yöntem, bir süreçler öbeğidir ve dilin nasıl öğretilceğini gösterir. Bir ya da birden çok yaklaşıma bağlı olarak oluşur. Bu şekilde dile getirildiğinde görece karmaşık bir görünüm sunan bu tanımlama Richards ve Rogers (2001) tarafından ortaya konan açıklamada daha netlik kazanır. Richards ve Rogers Anthony’ den farklı olarak yaklaşımı yöntemi oluşturan bileşenlerden biri olarak ele alır. Bu düşünce ile Richards ve Rogers tarafından; yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını ayrıntılı olarak ele almış ve aşağıdaki gibi bir tablo oluşturulmuştur.



a. Bir dil kuramı

b. Bir dil öğrenme kuramı

a. Yöntemin genel ve özel hedefler

b. Bir izlenme modeli

c. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri

d. Öğrenci rolleri

e. Öğretmen rolleri

f. Eğitim araç ve gereçlerinin rolü

a. Sınıf içi teknikler, bir izlenme modeli deneyimler ve yöntem kullanıldığında gözlenen davranışlar

Şekil.2.3. Yöntemi oluşturan öge ve alt öğeler (Richards ve Rodgers, 2001 Akt:Yaylı ve Yaylı, 2009)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi Richards ve Rogers 'ın bu modeli, yöntemi yaklaşım, tasarım ve uygulama sürecinden oluşan bir bütün olarak göstermektedir. Anthony'e (1963) göre ise yaklaşım yöntemi kapsamakta ve yöntem sadece bir uygulama süreci olarak ele alınmaktadır. Richards ve Rogers'a göre ise yaklaşım, dil oluşumu ve dil öğretiminde izlenecek yöntemi belirleyen kuramsal yapıyı oluşturur. Bir başka deyişle, öğretimde izlenecek yol için ne türden bir bakış açısı ya da felsefenin benimsendiğini ortaya koyar ve öğrenci/öğrencinin de öğrenme sürecindeki rolünün nasıl algılandığını belirler (Harmer, 2007; Richards ve Rogers, 2001 Akt: Yaylı ve Yaylı, 2007). Yöntem, bir yaklaşımın uygulamaya dökülerek etkinlik çeşitleri, kullanılacak malzemeler, öğrenci ve öğretmenin öğretim etkinliği sırasında üstlenmesi gereken rolü belirleyerek bir model ortaya koymaktadır (Harmer, 2007). Yani ders içeriğiyle ilgili etkinliklerin kullanımı ve etkinlikler sırasında kullanılması gereken materyaller öğretmen tarafından belirlenir. Bunlar belirlenirken öncelikle takip edilecek yaklaşım, gerçekleştirilecek etkinlikler ve bu sırada öğretmenin üstlenmesi gereken rol yöntemle belirlenmiş olur. Aynı zamanda bu yöntemi de oluşturur. Öğrencinin ve öğretmenin içinde buldukları durumlar ve bu durumların sonuçları da yöntem tarafından belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders öğretmenin, kullanacağı yöntem bilgisine sahip olması gerekmektedir. Teknik ise uygulama sürecinin bir alt basamağıdır ve sınıf içinde yapılan herhangi bir öğretim yoludur (Harmer, 2007). Teknik daha çok yöntemi uygulama biçimini seçerek öğretim sürecinin işlenmesidir. Türkçe dersi işlenişinde okuma bir teknik ise okumanın sesli, sessiz, öğrenci tarafından ya da öğretmen tarafından, katılımlı ya da katılımsız olarak yapılması bir teknik olarak ele alınabilir. Ancak Yaylı ve Yaylı'nın (2009) altını çizdiği üzere her yöntemin tabloda gösterilen bütün alt basamakları karşılaması beklenemeyeceği gibi her yaklaşımın da bir yönteme dönüşmesi beklenemez.

Açıkgöz (2009) da en temel öğrenmeyi '*öğrenmeyi öğretmek*' olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenme stratejisi öğretiminde asıl amaçlanan, öğrencinin bireysel öğrenme etkinliklerini kendi başlarına gerçekleştirebilmesidir (Senemoğlu, 2007, s.558).

Öğretim sürecinin kaliteli ve nitelikli olabilmesi için öğretmenin, öğrenciye öğrenme etkinliklerini nasıl gerçekleştireceğini öğretebilmesi gerekir. Bu süreç öğrencinin neyi,

nasıl öğreneceğini, nasıl güdüleneceğini, öğrenirken bu süreci nasıl kontrol edip yönlendireceğini kavrayabilmesini ve uygulayabilmesini kapsar. Bilişsel olarak biliş üstü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin sürecin farkında olmaları gerekmektedir. Bilişsel beceriler (cognitive skills) bu anlamda bir işi başarılı bir biçimde tamamlamak, biliş üstü beceri ise bu işin hangi yollarla yapılabileceği bilgisine sahip olmak olarak tanımlanabilir (Scraw, 1998; İmel, 2002 Akt: Okçu ve Kahyaoğlu, 2007).

Ayrıca biliş üstü bireyin kendi düşünme becerilerini fark etmiş olmasıdır. Biliş üstü, öz denetimli öğrenmenin en önemli unsurlarından biridir. Öz denetimli öğrenme, bireyin amacına ulaşabilmek için biliş, davranış ve tavırlarında düzenli ve sistemli bir şekilde hareketlilik sağlaması ve bu hareketi sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts, 1997; Akt: Özcan, 2007, s.1)

Bu tanıma baktığımızda bir yemeğin nasıl pişirileceğini bilmek ve pişirebilmek bilişsel beceri, aynı yemeğin pişirme yöntemini bir başkasına öğretmek ya da pişirme yöntemine ilişkin değerlendirmeler yapıp yeni yöntem önerilerinde bulunmak biliş üstü beceri olarak örneklenebilir. Biliş üstü öğrenme stratejileri öğretmen açısından ele alındığında; öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini gözlemleyebilmeyi sağlar. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi bilişsel düzeylerini denetlemelerini, bir araya toplamalarını, sıralamalarını, planlamalarını ve elde edilen verileri değerlendirerek öğrenme sürecini etkin kullanabilmelerini sağlamaktadır.

Bilişsel stratejiler bireysel hedeflere ulaşmaya yardımcı olan, biliş üstü stratejiler ise hedefe ulaşıp ulaşılmadığını anlamayı ve değerlendirmeyi sağlayan etkinlikler ve yaşantılar olarak değerlendirilmektedir. Biliş üstü stratejiler, bilişsel etkinliği veya yaşantıyı kontrol eden, onlara ulaşmayı sağlayan, öğrenmeyi düzenleyen ve denetleyen süreçler olarak görülmektedir (Yurdakul, 2005, s.281).

Biliş üstü öğrenme stratejileri Brezin (1980) tarafından beş grupta ele alınmaktadır:

- i. Planlama,
- ii. Seçici dikkat,
- iii. Analiz,
- iv. Yeniden gözden geçirme
- v. değerlendirme.

Blakey ve Spence (1990) ise bu sınıflandırmayı;

- i. planlama,
- ii. denetleme
- iii. değerlendirme olarak gruplandırmışlardır.

Özcan'a (2007) göre, öğretmenlerin sınıfta biliş üstü becerileri geliştirebilecek strateji, yöntem ve teknikleri işlevsel olarak kullanması için öncelikle stratejileri bilgisine sahip olması, bu bilgilerin farkında olması ve öğrenme sırasında biliş üstü stratejileri kullanması gerekmektedir. Eğer öğretmenler bu becerilere sahip olurlarsa, neyi nasıl öğreteceklerinin farkında olarak öğrenciye de daha etkili bir öğretim süreci yaşatabilirler. Bu açıdan düşünüldüğünde aktif olarak öğrenme stratejilerini işe koşabilen öğrenciler de öğrenme yöntem ve tekniklerini daha etkili kullanarak kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu da zaten öğrenme sürecinin tam olarak gerçekleştirilebilmesinin en önemli anahtarlarından biridir.

2.1.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilere Yararları

Öğrenme aileden sonra okul ortamında devam eder. Dinleme ve izlemenin yanı sıra okuma sırasında kullanılan stratejiler de öğrenme stratejilerinin içinde yer almaya başlar. Öğrenciler yeni karşılaştıkları her türlü bilgiyi istemli olarak edinebilmek için farklı stratejiler geliştirir. Her bir öğrenme etkinliği için farklı bir strateji ön plana çıkar. Dinlerken farklı, izlerken farklı, okurken ve uygulama yaparken ayrı stratejiler kullanırlar. Anlama strateji yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde kullanabilen öğrencilerin, akademik öğrenme ortamlarında daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Akyol'a (2006) göre, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında işe koşulan stratejiler ne kadar çeşitlilik gösterirse öğrenci başarısı ve öğrenimin verimliliği de aynı doğrultuda artmaktadır. Yukarıda belirttiğimiz gibi öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi kendilerine keşfettikleri ve kullandıkları bilişsel süreçlerin yanı sıra öğretmenler tarafından da strateji öğretimi ve sınıf ortamında örnek olarak kullanılması mümkündür. Çoğmen'e (2008) göre öğrencilere etkili birer okuyucu olabilmeleri için okudukları her metni çözümlmek ve anlamlandırabilmek amacıyla kullanabilecekleri, özel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu bilgiye sahip bilinçli öğrenciler, neyi okuduklarının, hangi amaçla okuma işlemini gerçekleştirdiklerinin ve ne anladıklarının farkındadırlar. Bu şekilde etkili bir okuma sağlanmış ve öğrencinin elde

ettiği bilgiyi öğrenme süreci tamamlanmış olur. Bu da öğrenci başarısını beraberinde getirir.

İlkokul birinci sınıftan itibaren en çok kullanılan öğrenme yöntemi ‘okuma’dır. Okuma stratejileri ise okuma yoluyla gerçekleştirilen öğrenmenin anahtarıdır. Kısacası okuma stratejileri öğrencileri ‘düşündüğü üzerinde düşündüren’ etkinliklerdir (Susar, 2006, s. 26). Bu etkinlikler öğrencinin öğrenme sürecini kontrol edebilmesini sağlayarak öğrencinin akademik anlamda başarılı olmasını sağlar.

Çalışmamızda strateji kullanımını “okuma” kavramı için ele aldığımız için okumanın nasıl gerçekleştirildiğini, nasıl tanımlandığını ve okuma-anlama sürecinin nasıl oluştuğunu da açıklamakta yarar vardır.

2.2. Okuma

2.2.1. Okumanın Tanımı

Okuma kavramına günümüzde farklı anlamlar yüklenmektedir. Önceki yıllarda okuma sadece harfleri ve harf topluluklarını bir araya getirerek işaretlere anlam kazandırma olarak tanımlanırken (Demirel, 2000; Öz, 2001; Yalçın, 2002), günümüzde bu tanımın ötesine geçirilerek; anlam kurma, kurgulama, bağdaştırma gibi değişik yöntemlerle görsel, yazılı vb. araçların var olan benzerlerinin, önceki bilgiler ve deneyimler ile ilişkilendirilerek yorumlanmasına dayanmaktadır (Güneş, 2007; Kıkılıç ve ark., 2008; Karatay, 2009). Böylece okuma işi başka bir deyişle sözcükler arasında anlam kurma işlemi olarak belirginleşmektedir. Buna göre okuma, sadece kelimelerin anlamıyla sınırlı olmadığı gibi okuyucunun deneyimleri ve birikimleriyle kendi zihninde oluşturduğu kavramlar arasında anlam ilişkisi kurduğu (görsel ve yazılı) kaynakları da kapsayan yeni bir sonucu sentezleme durumu olarak betimlenebilir (Akyol, 2006). Okuma, alfabedeki harflerin ses değerlerini okumaktan ziyade sözcükler, sözcük grupları ve cümleler arasında yer alan bağdaştırma, imgeler ve anlatılmak istenenleri bir araya toplayan anlam kurmayı sağlayan bir süreçtir. Alan yazına baktığımızda okuma kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar genel olarak iki farklı grupta ele alınabilir. Yapılan çalışmalarda tanımlardan ilki özellikle ilk okuma-yazma sürecine odaklanan kod çözme süreci olarak karşımıza çıkar. Bu süreç harfleri

seslendirme, tanıma ve varlıklarla sözcükler arasında ilişki kurma sürecidir. Diğer tanım ise ilk okuma-yazmadan sonraki aşamaya odaklanarak karşımıza çıkan ve daha çok anlamlandırma, algılama ve değerlendirme gibi birçok düşünsel süreci içine alan bir etkinlik olarak görülmektedir.

Tablo 2.1.

Okuma Tanımlarının Karşılaştırılması

Kod Çözme Süreci olarak Okuma	Zihinsel Etkileşim Olarak Okuma
<ul style="list-style-type: none"> Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Demirel, 2000, s.77). 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte birey, okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirir (Güneş, 2007, s.123).
<ul style="list-style-type: none"> Okuma; gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavranması ve seslendirilmesidir (Öz, 200, s.193). 	<ul style="list-style-type: none"> Okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişine okuma denir. (Kırkkılıç ve ark., 2013, s.15)
<ul style="list-style-type: none"> Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğine okuma denir (Demirel, 2000, s.59). 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma; basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin ses organlarımız ve gözümüzle yaptığı ortaklaşa bir etkinliktir (Özdemir, 1987, s.127).
<ul style="list-style-type: none"> Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecine okuma denir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever ,1997, s. 41). 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. (Sever, 1997, s.12)
<ul style="list-style-type: none"> İnsanların kendi aralarında önceden 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve

kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemine okuma denir (Yalçın,2002, s.47).

- Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramaktır (Öz, 2001; Kavcar ve diğ., 2001).

inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir (Epeçan, 2009, s.207).

- Okuma, harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2009).
- Yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak tanımlama becerisine okuma denir (Grabe ve Stoller, 2002, s.13).

Kod çözme süreci olarak okuma, zihinsel okumadan farklı olarak onlara anlam yüklemeyen seslendirme olarak algılanmaktadır. Harfleri tanıma, onlara uygun ses ve dilsel özellikleri yükleyerek fonetik unsurları göz önünde bulundurmaya dayalı bir okumadan söz etmek mümkündür. Zihinsel etkileşim olarak okuma ise tamamen farklı bilişsel süreçleri işleme koymayı ve anlamlandırmayı hedef alır. Örneğin Arapça harflerin uygun ses değerleriyle okunması kod çözme sürecini gerektirirken, her kelimenin tek başına ve cümle içerisinde ne anlatmak istediğini bir bütün olarak anlamlandırabilme, zihinsel süreç olarak okumaya örnek verilebilir.

Bu araştırmada temel alınan okuma kavramı, zihinsel bir etkileşimle gerçekteşen okuma eylemidir. Okuma yazılı metni bir kod olarak çözümlemenin yanı sıra çevrede var olan olay, durum ya da görsel uyarıcıların da algılanması ve yorumlanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Öğrenci kullanmak isteği bilgileri duyu

organları aracılığıyla ilgi, önem ve kullanma zorunluluğuna göre seçer. Ayırt edilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz–sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir (MEB, 2005).

Okumayı; öğrencinin çevresinde yer alan çeşitli uyarıcıların (harf, resim, fotoğraf, video, vb.) öğrencinin duyu organları aracılığıyla algılanarak, duygusal yaşantılarının da etkisiyle, beyinde anlamlandırıldığı ve değerlendirdiği zihinsel bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Anlamlandırma aşamasında MEB'e (2005) göre öğrencilerin ilgi alanları, güdülenme düzeyi, okuma amaçları, dil bilgisi ve daha önceden gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri de etkili olmaktadır.

Ortaya koyulan tanımlar incelendiğinde okumanın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için duyu organları ve zihnin ortaklaşa ve sağlıklı bir şekilde çalışmaları gerekmektedir. Gürses'e (1996) göre iyi bir okuma için üç unsur gereklidir. Bunlardan birincisi kaliteli ve anlaşılır bir metin, ikincisi sağlıklı duyu organları yardımıyla bu metin bilgisinin yani içeriğinin anlaşılması ve son olarak da bu metinlerin zihin yoluyla algılanması ve yorumlanması gerekmektedir. Sağlıklı bir okuma ancak bu üç öğenin birlikte işlemesiyle gerçekleşebilir.

Türkçe öğretim programında okuma süreci, 'görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç' olarak nitelendirilir (MEB, 2005, s.20).

Okuma, Server'e (1997) göre de şu süreçlerden oluşmaktadır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir süreçtir.

Okuma süreçleri sonunda öğrencilerin şu özellikleri kazanması beklenir:

1. Sözcükleri tanıma, anlama.
2. Söz varlığını geliştirebilme.
3. Okuduğu metni anlamlandırabilme.
4. Değerlendirebilme.
5. Eleştirel bakış açısı geliştirebilme.
6. Düşünce ufkunu geliştirme.
7. Varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuyabilme.

8. Toplumsal sorunları fark ederek onlara çözüm üretebilme.

Okuma, bireyin bilgi düzeyini arttıran, düşünme gücünü ve yorumlama kapasitesini geliştiren etkin bir süreç olarak ele alınabilir. Bu süreç sırasında, birey biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerini işlevsel olarak bir arada kullanarak zihinsel bir etkinlik gerçekleştirmektedir.

Okuma doğal bir süreç değildir. Birey duymayı ve konuşmayı doğuştan getirdiği fiziksel ve zihinsel beceriler yardımıyla gerçekleştirirken okuma edimi okulda ve öğretmenler rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Öğrencinin yaş ve sınıf seviyesi değiştiğinde; okuma şekli, okuma düzeyi, amacı, algılama seviyesi de farklılaşır. Bununla birlikte bireyin harfleri öğrenmeden önce de görsel olarak çevresindeki iz ve işaretlerden ya da bir resimden bir fotoğraftan görsel okuma gerçekleştirebildiği bir gerçektir. Ama birey için akademik anlamda okuma becerisinin kazanılması, okul hayatıyla başlamaktadır. Okuma, dinlemeyle birlikte, öğrenmenin temeli kabul edildiği için çocukluk döneminde bireyin kazandığı en önemli becerilerden biridir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama

Anlama bir çocuğun öğrenmesinde en önemli basamaktır. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için ortaya koyulan bilginin beyin tarafından bütünüyle algılanması, anlamlandırılması ve tanımlanabilmesi gerekir. Okuma alanında, National Reading Panel (NRP) (2000) çerçevesinde yapılan çalışmada, okuma becerisini etkileyen etmenlerin ses farkındalığı, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olarak sıralamaktadır. Yapılan araştırmalar da öğrencinin akademik eğitim hayatı göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama ve öğrenci başarısının farklı branşlarda da birbirine paralel bir şekilde ilerlediği görülmüştür (Göktaş ve Gürbüzürk, 2012; Yıldız, 2013; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde farklı alanlarda olsa bile, genel olarak okuma becerisini etkin kullanabilmenin öğrencinin akademik başarısıyla doğrudan ilintili olduğu gösterilmiştir. Yapılan tanımları da incelediğimizde öğrenmenin en önemli bileşeninin anlama olduğunu ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesinin anlamaya bağlı olduğunu görülmektedir. Bu yüzden bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez. Okuduğunu anlama, birçok tanımda bir süreç olarak değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlama; çıkarım yapma, sonuçları belirleme ve deneyimlerle bağlantı

kurarak metnin içeriğinde yer alan anlamın ortaya çıkarılması sürecidir (National Assessment Governing Board [NAGB], 2006). Radoyevic de (2006) okuduğunu anlamının, hem metinde yer verilen bilgiler hem de okuyucu yorumlarını içine alan, aynı zamanda yazarın ortaya koyduğu iletilerin mantık çerçevesinde yapılandırıldığı işlevsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlarda okuma-anlamının belli bir sürece ihtiyaç duyduğu belirtile de özellikle Radyovic'in (2006) tanımına baktığımızda, okumayı yazarın vermek istediği mesajın yapılandırılması belirtmektedir.

Okuduğunu anlamayı üst düzey bir beceri olarak nitelendiren Grabe ve Stoller (2002, s. 29) bu beceriyi karmaşık, hızlı, alışlagelmiş, birçok dengeli, uyumlu, karmaşık ve alışlagelmiş becerileri üzerinde taşıyan bireyler için de basit ve keyif alınabilecek bir beceri olarak nitelendirmiştir. Okuma ve anlama süreci her birey tarafından farklı algılanmaktadır ve farklı şekillerde sonuçlanmaktadır. Okuyucunun anlamlandırma düzeyi yüksek, hızlı okuma becerisi gelişmiş, karmaşık okumaları hızlı algılama düzeyi yüksek olan okuyucular okumada başarılı olmaktadır.

Bir başka açıdan ise okuduğunu anlama bir metinde yer alan kelime ve kavramları seslendirme değil; yazılı metne dönüştürülmüş, anlam bütünlüğü sağlanmış sözcük, kavram, tümce, paragraf ya da metinleri canlandırma, bunları algı veya kişisel yargı süzgecinden geçirerek işlevli hale getirme ve yeniden anlam kurma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s.39). Bu tanımda da öğrenilen bilgilerin işlevsel olarak kullanılması ve yeniden anlamlandırılması vurgulanmıştır.

Güneş'e (2004) göre de, yazının içerdiği anlamı keşfetme, bu anlamlar hakkında düşünme, yazının yazılış sebeplerini araştırma, sonuçları belirleme ve değerlendirmeden oluşmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel bir takım süreçleri faaliyetleri de kapsamaktadır.

Okuduğunu anlama, okuyucunun bilgi birikimini yazarinkilerle karşılaştırarak yazarın görüşlerini kendi görüşlerine göre değerlendirmesidir (Kantemir, 1995, s.26).

Bütün bu tanımlara baktığımızda, okuma anlama işleminin birçok bileşenden oluştuğunu görmekteyiz. Okuyucu, yazar, okuma ortamı, okuma amacı, okuyucunun önceki yaşantıları ve beklentileri gibi kişisel özellikleri gibi bileşenlerin etkilediği bu sürecin, okuma becerisiyle birleştirilerek etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Çocuğun okuma becerisinin aktif hale gelmesi için verilen eğitim süresince okuduğunu anlama becerisinin de çocuğa kazandırılması gerekir. Durkin'e (1993) göre okuduğunu anlama, okuma sürecinin temel taşıdır. Eğitim ve bilgilenme süreci, insan hayatı boyunca devam ettiği için okuduğunu anlama becerisini geliştirmek de yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için gerekli bir olgudur. Okuma ve anlama birbirlerine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır (Güngör, 2005, s.101). Okuma eyleminin esas amacı anlamayı gerçekleştirmektir. Kişinin okuduklarını anlamlandırması, edindiği yeni bilgileri düşünce süzgecinden geçirmesi, kendi değer yargılarına göre değerlendirmesi, okuma sürecinin anlamlı ve kaliteli bir nitelik kazanması için önem teşkil etmektedir. (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.91).

Okuduğunu anlama üç temel düzlemde gerçekleşmektedir:

1. Açık metin düzeyinde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir.
2. Örtülü metin düzeyinde okur metinde verilen bilgileri yorumlar.
3. Şema temelli metin düzeyinde okuyucunun, okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırması söz konusudur (Pardo, 2004, Akt: Özaslan, 2006, s.16).

Okuma etkinliğinin anlamının ve dolayısıyla da öğrenmenin temel aracı olduğuna yukarıda da değinmiştik. Görmek ve duymak gibi farklı eylemler de anlama için yeterli olabilir. Fakat öğrenme ve öğrenci de işin içine girdiğinde okuma ve anlama birbirleriyle ayrılmaz bir bağ kurmaktadır. Öğrenmeye doğrudan etkisi olan okuma-anlama süreci, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini de belirlemektedir. Bu yüzden okuma anlama sürecinin hangi aşamalarda gerçekleştiği irdelenmelidir.

2.2.3. Okuduğunu Anlama Süreci

Okuma süreci Türkçe öğretim programında; görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi ses ve zihnin farklı etkinliklerinden oluşan karmaşık bir süreç ifadesiyle ele alınmaktadır. Buna göre okuma, birçok aşamanın arka arkaya gelerek oluşturduğu bir süreçtir. Bu aşamalardan herhangi birinin sekteye uğraması sağlıklı bir okuma anlama sürecinin gerçekleşmemesine sebep olur.

Okuduğunu anlama sürecinin aşamaları Güneş (2004, s.61-62) tarafından şu şekilde

belirlenmiştir:

- 1) Anlamı Bulma: Anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturur. Bu aşamanın altı basamağı vardır:
 - a) Kelimenin anlamını bulma.
 - b) Cümlenin, paragrafın veya yazının anlamını bulma.
 - c) Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma.
 - d) Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme.
- 2) Anlamı Kavrama:
 - a) Anlamı çevirme: Anlamı; şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
 - b) Anlamı Yorumlama: Anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
 - c) Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.
- 3) Anlamı Değerlendirme:
 - a) Analiz etme: Yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
 - b) Sentez: Yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
 - c) Değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004, s.61-62).

Okuduğunu anlama süreci; düşünme süreçleri, metnin içeriği ve öğrencinin önceki bilgileri, beklentileri, duyuşsal düzeyi ve okuma amacı arasında bağlantı sağlayan bilinçli ve amaçlı bir düşünme eylemiyle gerçekleşmektedir.

2.2.4. Okumanın Amacı

Yukarıda okuduğunu anlamayı açıklarken de belirttiğimiz gibi 'okuma' basitçe bir kod çözme işleminin ötesinde, bir dizi karmaşık zihinsel işlemlerin bir arada çalıştığı bir süreçtir. Akyol'a (2006) göre okuma zaman zaman basit işaretlerin yorumlanması ya da harflerin seslendirilmesi olarak tanımlanmış olsa da günümüzde bir anlam kurma süreci olarak nitelendirilmekte ve ele alınmaktadır. Okuma doğal bir süreç değildir, sonradan öğrenilir. Bu işin gerçekleştirildiği kurumlar da okullardır. Öğrenci, okula başladığı andan itibaren her yaş ve sınıf seviyesinde farklı bir amaçla okuma edimini gerçekleştirmektedir. Yukarıda da değindiğimiz gibi yapılan çalışmalarda da araştırma hangi sınıf düzeyine yönelik yapılmışsa, okumanın amacı ve tanımı da o doğrultuda

farklılıklar göstermiştir. Anasını ve ilköğretimin ilk yıllarında okuma, öğrencinin harfleri tanıması, hece ve söz birliklerini oluşturarak nesnelere ilişki kurmasını hedeflediği görülür. Bununla birlikte özellikle 4 ve 5. sınıflarda okuma amacı farklı bir nitelik kazanmaktadır. Bu sınıflar düzeyinde amaç özellikle okunan metinlerden bilgi edinmektir (Keskin ve Baştuğ, 2010, s.2). Daha üst sınıflarda yani ortaokul seviyesinde ise okumanın amacı, ders ve branşlara göre farklılık gösterebilmektedir. Üniversite düzeyindeki öğrencilerin okuma amaçları ise ders kitaplarında yer alan metinleri kavramak ve dersin amaçları içinde yer alan kuramsal bilgiyi öğrenmek amacı taşır (Shelton, 2006, s.15, Akt: Çöğmen ve Saracaloğlu). Yine bu bağlamda yetişkin okumaları incelendiğinde de okumanın amacının ihtiyaçlar ve ilgiler doğrultusunda şekillendirildiğini görüyoruz. Okuma eyleminin tam olarak gerçekleşmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğrencinin okuduklarını anlayabilmesi, anladıkları üzerinde düşünebilmesi ve fikir yürütebilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2008; Karatay, 2009; Başaran, 2013). Collins ve Cheek' e (1999) göre, okumanın temel amacı okuyucunun fikirlerle iletişime geçmesidir. Okumanın sonucunda metinde verilmek istenen ileti(ler) (mesajlar) okuyucu tarafından algılanmamışsa ve kavranmamışsa okuma eylemi amacını gerçekleştirememiştir. Çünkü okuduğunu anlama etkinliklerinin amacı; okuyucunun düşünce gelişimini yapılandırarak yeniden oluşturmaktır (Block, 2004). Bu açıdan baktığımızda okumanın amacına ulaşp ulaşmadığını okuyanın kavrama ve değerlendirme becerisine göre gözlemleyebiliriz. Grabe ve Stoller (2002, s.13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamışlardır:

1. Temel bilgileri incelemek için okuma
2. Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
3. Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
4. Metinden bir bilgi öğrenmek için okuma
5. Yazma gereksinimini karşılamak için okuma
6. Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
7. Genel olarak anlamayı sağlamak için.

Okumanın amacı yazarın duygu, düşünce ve iletilerini, etkin bir biçimde anlatabilme becerisini geliştirmektir. Okumanın amacı okuyanın düşünce gelişimini inşa etmek ve yapılandırmaktır (Block, 2004, s.2).

Okuma birçok amacı içinde barındıran bir süreçtir. Yukarıdaki tanım ve ifadelerden de

anlaşılacağı gibi tek bir amaçtan söz etmek mümkün değildir. Okuma amacı belirlenirken ihtiyaçlar, beklentiler ve hangi amaca hizmet edeceği okumanın amacının belli bir alanda şekillenmesini sağlar. Örneğin ilkokul birinci sınıf düzeyinde bir öğrencinin okuma amacı harfleri tanımak, heceyi sökmekken; ortaokul düzeyindeki bir öğrencinin okuma amacı dersleriyle ilgili bilgileri içselleştirmek, karşılaştırmak ya da sınıflandırmak olabilir. İşte bu durumda her farklı amaç için farklı bir yordam, farklı bir yol geliştirilmelidir. Bu da strateji kullanımıyla mümkündür.

2.2.5. Okumada Strateji Kullanımının Önemi

Okumanın hizmet ettiği amaca paralel olarak farklı strateji ve tekniklerin kullanılmasıyla öğrenmeyi daha etkili, kolay, planlı ve ekonomik hale getirmek mümkündür. Her işte olduğu gibi bir işin nasıl yapılacağını bilmek, hedefe ulaşmak için daha etkili çalışabilmek ve öğrenme sürecini hızlandırmak amacıyla farklı stratejiler kullanılmalıdır. Alan yazına da bakıldığında etkili okuma yapan iyi okuyucuların okuma anlamının etkisini arttırmak için okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında verimsiz okuma yapan okurlardan çok daha başka stratejiler kullandıkları belirtilmiştir (Collins ve Cheek, 1999). Bu çalışmalarda verimli okuma yapan bireylerin kullandıkları stratejilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç ana başlık altında şekillendiği görülmüştür.

Güngör ve Açıkgöz (2006), Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan aynı zamanda eğitim- öğretim kademelerinin tamamında akademik başarının zeminin hazırlayan okuduğunu anlama çalışmaları, strateji kullanımı ile daha etkili hale getirilebileceğini savunmaktadır. Okuyucunun ilgisi, isteği ve amacı okuma sırasında kendi kendine farklı yollar keşfetmesini sağlayabilmektedir. Fakat okuyucunun ilgisini çekmeyen ve okuyan kişinin olumsuz tutum sergilediği metinler için ise etkili bir okuma sürecinden söz edilemeyeceği için özel birtakım yollar gerektiği vurgulanmaktadır. Açıkgöz'e (1992) göre öğretim etkinlikleri zarfında öğrencinin ders içeriği, okul ve öğretmen gibi öğelere bağlı tutumların pozitif olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, okuma-anlamayı sağlamak için öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları ve öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri gerekir. Eğer öğrenci tutumları strateji öğretimiyle de desteklenirse okuduğunu anlama süreci de daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmiş olur. Bir işin "nasıl" yapılacağını bilmek ise bireyin o konuda olumlu

tutum geliştirmesini sağlar. Bu açıdan bakıldığında okuma stratejilerinin önemi yadsınamaz.

2.2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Daha önce de belirttiğimiz gibi strateji, var olan bir problemi zme ulaştırmada hangi durumda hangi yöntemin işlevsel olarak kullanılacağının ayırt edilebilmesidir. ğrenme stratejilerinde de olduğu gibi bilgi edinme ve öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için bilişsel ve biliş üstü strateji kullanımının aktif bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının etkinliklerinin zorlaştığı durumlarda, öğrencinin akademik anlamdaki ders performansını arttırabilen bilişsel ğretim araçlardır (Piloneita, 2006, s.27, Akt: Demirel ve Epçaçan, 2012). Okuduğunu anlama stratejileri etkili, kendi kendine gelişmeye açık, bilinçli bir şekilde okumayı etkin kılan öğrenilebilen becerilerdir. Ayrıca, okuma aynı zamanda bir öğrenme yöntemidir. Bu açıdan ele aldığımızda okuma ve dolayısıyla anlama sürecinde birçok bilişsel ve biliş üstü strateji kullanımı söz konusudur. Okuma-anlama stratejileri dört grupta toplamıştır (Epçaçan, 2009, s.214):

1. Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler.
2. Okuma sırasında işe koşulan stratejiler.
3. Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler.
4. Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler.

Aşağıda, Tablo 2.2.'de yukarıda belirttiğimiz başlıklar altında yer alan stratejiler açıklanmıştır:

Tablo 2.2.

Okuduğunu Anlama Stratejileri (Daly Lee, E. J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005:112; Akt: Epçaçan, 2009, s.215)

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma amacını açıklama. • Öğrenciye parçanın başlığına, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardımcı olma. • Başlığa bak- incele-anahtar sözcüklere bak- okuma parçasına tekrar bak-öykü/ kavram haritası hazırla(TELLS) • Öğretim öncesi sözcük bilgisi • Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğrenme • Okunacak materyali dikkatlice seçme ve bazı ölçütler doğrultusunda öğrencinin okuma parçasını seçmesine izin verme.
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama • Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma. • Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma • Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama. • Açıklayıcı metinler için zaman çizelgeleri ve akış şemaları kullanma • Karışık planlar, tablolar yapma. • Öyküleyici metinler için görseller kullanma.
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Her türlü metin için özetleme yapma. • Soru- cevap ilişkisini kullanma.
Okuma Sürecinin Tümüde İşe Koşulan Stratejiler.	<ul style="list-style-type: none"> • Stratejik not alma. • GSOYBY: Gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme(SQ4R) • Çoklu geçiş stratejisi. • Karşılıklı öğretim (Reciprocal teaching). • Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) • İş birlikli stratejik okuma. • Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers). • İTS Okuduğunu anlama stratejisi (Coop-Dis-Q) • TİÖD Okuduğunu anlama stratejisi

Güngör ve Açıköz (2006) aktif olarak kullanılan ve okuma sürecinin daha sağlıklı işlemesi için önerilen stratejileri aşağıdaki Tablo 2.3.'te görüldüğü şekilde özetlemişlerdir.

Tablo 2.3.

Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrasında
Harekete Geçme	Hedefe Yoğunlaşma	Özet Yapma
Güdülenme	Bağ Kurma	Soruları Cevaplama
Hedef Belirleme	Yordama	Sentez Yapma
Ön bakış, Tarama	Not Alma	Yansıtma
Beyin Fırtınası	İrdeleme	Resim Çizme
Öngörüle bulunma	Gözünde Canlandırma	Haritalama

Elbette bu stratejileri çeşitlendirmek mümkündür. Fakat asıl önemli olan öğrencinin kendi işine yarayan stratejileri belirleyerek bunu işlevsel olarak kullanmasıdır. Öğrenci birden çok stratejiyi de bir arada kullanabilir. Tablolarda belirtilen her stratejinin kullanılması gibi bir koşul öğrenmenin etkililiği açısından şart değildir. Yine de okuyucunun var olan stratejilerin bilgisine sahip olması, ihtiyaç duyulduğu takdirde hangisini kullanabileceğini özümsemiş olması okuma-anlama başarısını arttırdığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe daha çok strateji kullandıkları tespit edilmiştir (Hamurcu, 2002). Öğrenciler benzer okuma durumlarıyla karşılaştıkça kullandıkları stratejileri deneyimlemekte ve hangi durumda hangi stratejinin kullanılabilirliğini içselleştirip seçebilmektedirler. Örneğin Hamurcu (2002), öğrenci başarısını artırmanın ve onları değişime açık bireyler olarak hayata hazırlamanın en etkin yöntemlerinden biri olarak kendi öğrenme yollarını yani öğrenme stratejilerini kullanılabilir düzeyde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden strateji öğretimi erken yaşlarda başlamalıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma stratejilerinin öğrenci tarafından kullanılabilmesi için bilişsel becerilerin işlenebilir

düzyeyde olması ve öğrenci tarafından aktif olarak kullanılması gerekmektedir.

2.2.7. Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık

Okuyucunun okuduğunu kavrayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, öğrendiği bilgileri değerlendirerek eleştirebilmesi için okuduğunu anlama konusunda bilinçli olması gerekir. Bu bilince sahip okuyucular metni okumaya hazırlık aşamasında bile bazı stratejiler geliştirerek metinde karşılaşılabilecekleri anlama ve öğrenme güçlükleriyle baş edebilmektedirler (Epçaçan, 2009; Topuzkanamış, 2009). Bu aşamada okuyucunun kullanılan stratejilerin bilgisine sahip olması okuma-anlama ve öğrenme başarısını etkiler.

Okuma-anlamada biliş (*cognition*); okuyucunun var olan stratejiler veya yöntemlerin bilgisine sahip olması ve bunları aktif olarak kullanabilmesidir.

Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalığa sahip olan okuyucular, okuma öncesi planlama (hedefler belirlenir) yaparlar. Okuma esnasında ise sürekli olarak geri dönüşler yaparak metinden ne anladığını kontrol ederler, metnin hangi konudan bahsettiğini belirlerler. Okuma sonrasında da planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı üzerinde kendi kendilerini değerlendirebilirler (Karatay, 2009, s.61).

Bütün bu bilişsel aşamaların öğrencinin zihninde aktif bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenciye strateji öğretimi ve okuma eğitimi verilmesi gereklidir. Okuma eğitimi açısından bakıldığında bilişsel stratejiler "okuma" ve "anlama stratejileri" başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu stratejiler, okuma sürecinin gerekli aşamalarında okuyucular tarafından verimli bir okuma, bilgiyi akılda daha uzun süreli depolama gibi amaçlar için kullanılır.

Ay ve Uğurlu (2016), Çöğenli ve Güven (2014), Alıcı ve Altun (2007), gibi birçok araştırmacı "bilişüstü" ya da "üst bilişsel" kavramlarını kullanırken Baykara (2011), Okçu ve Kahyaoğlu (2007), Namlu (2004) gibi araştırmacılar da "biliş ötesi" kavramını kullanmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde "bilişsel farkındalık", "üst biliş", "biliş ötesi" (metacognitive) gibi kavramların sıkça birbirinin yerine kullanıldığını görüyoruz. Örneğin çalışmamız sırasında kullandığımız ölçeği geliştiren Karatay da (2009) yaptığı çalışmada "metacognition" sözcüğünü "*bilişsel farkındalık*" kavramı olarak adlandırmaktadır. Okuma açısından baktığımızda bilişsel farkındalık, okuduğunu kavrayabilen donanımlı okurların, okuma etkinlikleri esnasında bilişsel becerilerini

metni anlamlandırma amacıyla kullanmalarıyla ortaya çıkmaktadır (Karatay,2009, s.61). Biliş üstü öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerine bilişsel olarak anlama süreçlerini kontrol edebilmelerine yani bir merkezde toplayarak, sıralama, planlama ve değerlendirme gibi basamakları kullanarak öğrenme sürecini düzenli hale getirmelerine imkan sağlayan stratejilerdir (Namlu, 2004, s.125). Yukarıda da belirttiğimiz gibi “biliş üstü” kavramı alan yazında daha çok karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden bizim çalışmamızda “metacognitive” kavramı “biliş üstü” olarak adlandırılmıştır. Biliş üstü ise bilgi edinmeyi denetleyen bir süreçtir (Woolfock, 1980; Akt: Oluk ve Başöncül, 2009). Bilişsel ve biliş üstü kavramları arasındaki fark, Levin (1988) tarafından öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutta "ne" ve "nasıl" sorularını yanıtladığı, biliş ötesi kavramının ise "ne zaman" ve "niçin" sorularına karşılık geldiği şeklinde açıklanmaktadır. (akt: Namlu, 2004, s.125).

Biliş üstü stratejiler alan yazın incelendiğinde öz düzenleme stratejileriyle de benzer ya da yakın anlamlı tanımlara sahiptir (Üredi ve Üredi, 2005; Çiltaş, 2011). Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturduğu, bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler belirlediği ve uyguladığı stratejilerin kazandırdıklarını değerlendirdiği bir süreçtir. Her iki kavram da tanım olarak birbirine çok yakın olmasına rağmen üst bilişsel stratejilerin birey tarafından öz düzenleme becerileriyle birlikte işlenerek öğrenim süreci içinde kullanılacak duruma getirildiği görülmektedir. Bu iki kavramın bir arada kullanılabilmesi için bireyin biliş üstü farkındalığa sahip olması gerekmektedir.

Biliş üstü farkındalık, okuma açısından ele alındığında öğrencilerin okuma eylemlerinin gerçekleştiği zaman dilimlerini izlemelerini ve bunları denetlemelerini kolaylaştırıp onlara okuma süreçlerini düzenlemeye elvermektedir. (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2009). Biliş üstü işleme, okumanın değerlendirilip düzenlendiği süreçtir. Yani öğrenci okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında kendi okumasını izleyerek kendini değerlendirir ve eksikliklerini belirler ve gerekirse tekrar okur. Öz düzenleme stratejileri ise okuma sürecinin kolaylaşmasını ve düzenlenmesini sağlar. Bilişsel stratejiler bireyin konuyu öğrenmesini yani öğrenme sürecini devam ettirmesini sağlarken biliş üstü stratejiler sürecin izlenmesini ve bilişsel aktivitelerini kontrol altına alabilmesini sağlamaktadır (Gourgey, 1998; Pintrich, 2000, Akt: Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012, s. 230).

Genel olarak bakıldığında, biliş üstü stratejilere hakim olmak, arabanın direksiyonu gibi

okuyucunun istediği doğrultuda hedefe ulaşmasını sağlar. Keskin ve Baştuğ'a (2010) göre okuma stratejilerini kullanmak öğrencilere şu yararları sağlar:

- Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını sağlar.
- Organize olmuş metin yapısını anlamayı sağlar
- Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasını sağlar,
- Okuma sürecine etkin katılım sağlar,
- Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantılar kurar,
- Okunanı yeterli şekilde eleştirip, değerlendirmeye katkı sağlar,
- Hafızada uzun süre kalmayı ve çabucak hatırlamayı geliştirir.

Tabii ki okuma stratejileri de okuma gibi kendiliğinden öğrenilmez. İlk okumada öğretmenin üzerine düşen görev neyse, strateji öğrenimi ve okuduğunu anlama yollarının öğretilmesinde de öğretmenin rolü tartışılmaz. Öğrenci, bazı öğrenme işlemlerini deneme yanılma, keşfetme, taklit etme ya da buluş gibi yollarla gerçekleştirirse de bu süreci genel olarak ilk ve ortaokul düzeyinde ele aldığımızda öğretmenin rehberliği ve model olması çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin strateji kazanmadaki işlevlerini irdelemek gereklidir.

2.2.8. Strateji Kazanmada Öğretmenin Rolü

Bilindiği gibi öğrenmede öğretmenin rolü inkar edilemez. Eğitim ve öğretim programlarında öğrencilerin ulaşılması istenen hedef davranışları kazandırmayı amaçlamak, öğrenciye ve öğrenme sürecinin öğrenme hedeflerine göre uygun kazanım ve işleyişleri düzenlemek, uygulamaya koymak ve denetlemek, kısacası etkin bir eğitim-öğretim çevresi oluşturmak öğretmenin temel amacı ve görevidir (Erden, 1995; Senemoğlu, 2007). Gerek doğrudan gerek dolaylı yollarla öğrencinin bilgi edinmesini, bu edinimi hangi yollarla ve yöntemlerle yapabileceğini, öğrencinin ne gibi kazanımlar elde etmesi gerektiğini ön gören ve öğrencilere bu doğrultuda rehberlik eden öğretmenlerin strateji öğretimi ve uygulanmasında da öğrenci üzerindeki etkisi büyüktür. Fakat ülkemizdeki eğitim koşulları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin doğrudan öğretimden ziyade eğitim programları gereği ancak model olarak öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabileceği görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin de öğretim ve okuma-anlama stratejilerine hakim olmaları ve

bunları işlevsel olarak öğrenciye örnek teşkil edecek biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir. NRP'nin (2000) raporuna göre okuduğunu anlama doğrudan öğretimi içermek zorundadır. Yani okuyucu okuma sürecinde kendi anlama durumunu değerlendirerek anlamanın olmadığı bölümleri tekrar gözden geçirir. Okuyucu çoğunlukla öğretmen desteği olmadan bu işlemleri kendi başına gerçekleştiremeyebilir. Okuduğunu anlama becerileri, öğretmenlerin öğrencilere öğretmeleri ve zaman içinde geliştirilmesi gereken bir yapıya sahiptir (Kuşdemir ve Güneş, 2014, s.87).

Pressley (2006) de biliş üstü strateji bilgisinin öğretildiği derslerde öğrenciler anlamaya dayalı birçok beceriyi kazanabileceğini, otomatik olarak kendi kültürel öğrenme koşullarına uygulayabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının ilk ve ortaokul düzeyinde ele alındığında metin okumada ve okunan metnin anlaşılmasında zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir (Ateş ve Yıldırım, 2014, s.239). Bu yüzden öğretmenlerin okuduğunu anlama konusunda yeterli olmalarını sağlamak için farklı çalışmalar yapmak, öğrencilerin de bu doğrultuda gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca alan yazındaki çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yeter düzeyde ve etkin bir öğretim süreci geçiremediklerini göstermektedir (Connor ve diğerleri, 2011; Akt: Ateş ve Yıldırım, 2014, s.239).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme aktivitelerinde hala yeterli düzeyde strateji öğretiminde bulunmadıkları, ortaya çıkan bu durumun da öğretmenlerin aldıkları yükseköğrenim eğitimleri ve kişisel yeterlilik düzeyleri gibi birçok sebepten ortaya çıkmış olabileceği belirtilmektedir (Durkin, 1993; Ateş, 2011). Bu nedenle öğrencinin öğrenebilmesi, bilgi edinmesi ve öğrenci başarısı için öğrencilere okuma-anlama stratejilerinin öğretilmesi, bilişsel ve biliş üstü stratejilerin kavratılarak işlevsel bir biçimde etkin kullanımlarının sağlanması çok önemlidir. Bunun için de önce öğretmenin bu beceriye ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik kavramı öğrenciye strateji aktarımının yanı sıra birçok yönüyle ayrı ayrı ele alınması gereken tarihin en eski mesleklerinden biridir. Çalışmamız da öğretmenlik ve branşlar üzerine şekillenmiştir. Aşağıda öğretmenlik mesleği farklı yönlerden ele alınarak sınırları belirlenmiştir.

2.3. Öğretmenlik

Yıllardır var olan bilgi ve tecrübenin yeni nesillere aktarılması, insanlık mirasının tarih içinde devamlılığının sağlanması ve bireylerin gerek ahlaki, gerek sosyal, gerekse toplumsal açıdan gelişebilmeleri bir öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik var olan bilgilerin gelen nesillere aktarılmasını misyon haline getirmiş bir meslektir. Batı uygarlığının başlangıcından günümüze çoğunlukla ideal öğretmenin nasıl olması gerektiği tartışılmış, bu anlamda çeşitli değerler ve ilkeler ön plana çıkmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) ise, Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevi Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Şişman'a (2002) göre öğretmenler, özel olarak alan bilgisine sahip olan ve uzmanlık becerisi kazanmış doğrudan insanla ilgili davranış modeli oluşturan kişilerdir. Şahin (2004) öğretmenliği, *“Öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem toplumun yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişi.”* olarak tanımlamaktadır. Bruner'e (1977) göre ise öğretmen eğitim sürecinde karşılaştırılan ve model alınan kişidir. Demirel (2012), iyi bir öğretmenin bünyesinde bulundurması gereken kişisel nitelikleri; öğretme isteği, samimiyet, güvenilir olma, ders başarısı ile ilgili beklentiler taşıma, destekleme, esnek olma ve liyakat olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir öğretmenin hem kişisel nitelikleri hem de mesleki yeterliliği çok önemlidir.

1982' den sonra MEB' e bağlı olan öğretmen yetiştirme görevi YÖK'e aktarılmıştır. YÖK' ün bu anlamda gerçekleştirdiği en kapsamlı çalışma 1994-1999 yılları arasında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) çerçevesinde yapılmıştır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin önemi ve bu mesleği icra eden ya da edecek olan öğretmen adayları ve öğretmenler için hizmet içi eğitimler, üniversite ders programlarının düzenlenmesi, eğitim-istihdam uyumu gibi birçok konuda çalışmalar yapılmıştır (YÖK, 2007). 2005 yılından itibaren de uygulamaya koyulan yapılandırmacı eğitim anlayışı gereği öğrencilere öğrenmeyi öğretmek işi yine öğretmenin görevi olarak belirginleşmektedir. Fakat yıllardır süren öğretmen merkezli öğretim anlayışını bir kenara bırakarak öğrencinin öğrenme becerisini geliştirebilmek her öğretmen tarafından

benimsenen bir amaç olamamıştır. Öğretmen yetiştirme de bu bağlamda çok önemlidir. Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınavı ile seçilmeleri, aday öğretmenlik döneminde gerçekleştirilen hizmet öncesi eğitim çalışmaları, öğretmenlik uygulamaları, hizmet içi eğitim gibi eğitim dönemlerinin tamamı, öğretmen yetiştirmeye yöneliktir. Kavcar'a (2002) göre bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir.

Öğretmen yetiştirme durumlarını bir ülkenin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel politikaları da büyük ölçüde etkilemekte ve öğretmenin üstlendiği misyonu zaman zaman farklı noktalara taşımaktadır. Buradan hareketle öğretim programı hangi bilimsel yaklaşım veya ekolle hazırlanmış olursa olsun, eğitim-öğretim esnasında hangi eğitim araçlarına araçları işe koşulursa koşulsun tamam anlamıyla amaçlanan seviyeye gelmenin asıl etkin sebebi öğretmenin bakış açısı, meslek becerisi ve yeterliliği ve öğretme isteğidir. (Ateş ve Akyol, 2013, s.276). Yıldırım, Ünal ve Çelik' e (2011) göre ise özellikle öğretmenliğin öğrenci başarısında yeri çok büyüktür ve profesyonellik gerektirir.

İyi bir öğretmen:

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma,
- Eğitimsel sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme,
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme,
- Yüksek başarı beklentisi.

gibi yeterliliklere sahip olmalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleği toplumumuzca kutsal kabul edilmiş, konusu doğrudan insan olan ve bir ülkenin geleceğini şekillendirme gücünü elinde bulunduran yegane meslektir. Kavcar'a (2002) göre iyi bir öğretmenin iki temel özelliği olması gerekir. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi olarak oraya çıkarken kişisel özellikler ise kişinin mesleğe yatkınlığı, örnek ve model olma gibi yeterliliklerden oluşur. İçinde yaşanılan çağa, uygulanan eğitim programlarına paralel olarak kendini değiştiren, geliştiren ve özveriyle öğrencilerin en iyi şekilde öğrenme

etkinliklerini gerçekleştirmelerini sağlayan kişiye öğretmen denir. Öğretmenler öğrencinin bilgi edinmesine rehberlik ederek en önemli rollerden birini üstlenmektedirler. Bilgi edinme yollarından en önemlilerinden biri de okuma olduğuna göre öğrencinin neyi nasıl okuyacağını öğrenebilmesi de yine öğretmenin rehberliğiyle mümkün olacaktır. Okuma etkinliği harflerin seslendirilmesinden itibaren yani ilkokul birinci sınıftan itibaren başlamakta ve öğretmenler rehberliğinde bilişsel bir süreç olan anlamlandırma, öğrenme kavramlarını da kapsamaktadır. Bu aşamalarda öğretmenin okuma eğitimini bilmesi ve öğrenciye aktarabilmesi çok önemlidir.

2.3.1. Öğretmen ve Okuma Eğitimi

Öğretmenin temel amacı ve görevi Senemoğlu'na (2007) göre, öngörülen hedef davranışları öğrenciye kazandırarak belirlenen hedefler doğrultusunda etkin bir öğretim ortamını düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenin bu görevi yerine getirip getirmemesi çocuğun okuma yazma eğitimini doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin %70'ten fazlasının metni okuma ve anlamada etkinlikleri sırasında zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişleridir (Conner ve diğerleri, 2011, Akt: Yıldırım, 2012; Başaran, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014,). Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik faaliyetleri bilmeleri ve uygulamaları bir zorunluluktur. Connor ve diğerleri (2011), öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla yeterli düzeyde bir öğretim etkinliği geliştirip uygulayamadıklarını söylemektedirler.

Hem uluslararası çalışmalarda hem de Ateş'in (2011) çalışmasında okuma-anlama becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için strateji öğretiminin önemi vurgulanmaktadır. Öğrenciler daha küçük yaşlardan anlama eğitimini kavrarlarsa ilerleyen öğrenim yaşantılarında hangi stratejiyi, nasıl, nerede kullanacaklarını seçer, uygular ve geliştirebilirler.

Okuma stratejilerinin küçük yaşlarda içselleştirilmesi, biliş düzeyinde kullanılması öğrenmenin, akademik başarının yanı sıra öğrencinin mesleki başarısını da beraberinde getirir. Bu bağlamda başarılı bir öğretmen zaten kendi kullandığı bilişsel okuma stratejileri öğrencilerine daha kolay aktarabilir. Öğretmenler gerekli okuma stratejileri kendileri kullanabiliyorlarsa öğrencilerine öğretmeleri de daha kolay ve işlevsel bir hal alacaktır. Akyol ve Ulusoy'a (2010) göre, öğretmenler okuma stratejilerinin aktif olarak

kullanılması ve öğrencilere öğretilmesi ile ilgili yeterlilikler ile, kendi öğrencilerinin strateji kullanıp okuma yapabilmelerini sağlayan en önemli unsur olarak belirlemiştir. Öğretmenin öğrencilere model olması ve öğrencilere destek sağlaması, öğrencilerin stratejik okuyucular olabilmelerine destek olacaktır. Kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk alan öğrenci öz düzenleme becerilerini biliş üstü stratejilerini de kendi kendine düzenleyebilir hale gelecektir. Yani öğretmen rehberliğinde anlama stratejilerine hakim olan öğrenci öz denetimsel becerilerini de sınıflandırıp, ayırarak kendi kendine etkili bir öğrenme süreci oluşturabilir. Bu yüzden okuma eğitiminde öğretmenin rolü çok önemlidir.

2.3.2. Okuduğunu Anlamanın Öğretmene Faydaları

Okuduğunu anlama sürecinin önemi, sadece öğrenciler için değil öğretmen adayları ve hali hazırda öğretmenlik mesleğini yürütenler için de yadsınmaz. Bu süreci yönlendirebilmek için Barret ‘Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi’ni geliştirmiş ve öğretmenlerin bu taksonomiden yararlanarak öğrencilerin okuma-anlama sürecini takip edebilmeleri, bu sürece rehberlik ederek öğrencilerin kendi anlamalarını takip edebilecekleri bir sistem oluşturmuştur. Çalışmamızın konusu gereği, bu alanda yapılmış bu çalışma oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu taksonomiye kullanabilmeleri için var olan metnin hangi amaçlar üzerine kurulduğunun farkında olmaları gerekir. Bu taksonomi sayesinde öğretmenler, anlam bakımından metnin temeline inebilmekte, kılavuz kitaplar ve ders kitaplarındaki soruların yanı sıra, metni anlama basamağında eksik kalmış yönleri de tamamlayabilmektedirler. Barret Taksonomisi anlama etkinliklerinin değerlendirilebilmesi için geliştirilmiş olup, diğer alanlardaki akademik ölçmelerde, soru oluşturmada da işlevsel olarak kullanılabilir (Akt: Yıldırım, 2012, s.47). Diğer taksonomilerde olduğu gibi öğrenme ortamının getirdiği okuyucunun ön bilgilerini içermemesi bu taksonominin zayıf yönüdür. Yine de uygulamada soru çeşitlerini anlama düzeylerine göre çeşitlendirmesi bu taksonominin en önemli avantajıdır. Barret Taksonomisi'nin ana başlıkları aşağıdaki gibidir (Akt: Yıldırım, 2012, s.47).

- I. Basit anlama
 - a) Fark etme

- Detayları fark etme
 - Ana fikri fark etme
 - Olayların sırasını fark etme
 - Karşılaştırmaları fark etme
 - Neden -sonuç ilişkilerini fark etme
 - Karakterlerin davranışlarını fark etme.
- b) Hatırlama
- Detayları hatırlama
 - Ana fikir hatırlama
 - Olayların sırasını hatırlama
 - Neden-sonuç ilişkilerini hatırlama
 - Benzerlikleri ve farkları hatırlama
 - Karakterlerin davranışlarını hatırlama
- II. Yeniden organize etme
- a) Sınıflandırma
- b) Ana hatlarını belirleme
- c) Özetleme
- d) Sentezleme
- III. Derinlemesine Anlama/ Çıkarımsal Anlama:
- a) Metni destekleyen ayrıntılarla ilgili çıkarımda bulunma
- b) Ana fikre yönelik çıkarımda bulunma
- c) Olayların ve eylemlerin sonrasına yönelik çıkarımda bulunma
- d) Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma.
- e) Neden -sonuç ilişkisi doğrultusunda çıkarımda bulunma
- f) Karakter davranışlarına yönelik çıkarımda bulunma
- g) Sonuçları tahmin etme
- h) Yazarın kullandığı dil ve mecaz kullanımlara yönelik çıkarımda bulunma
- IV. Değerlendirme
- a) Hayal ve gerçeği değerlendirme
- b) Gerçekleri, fikirleri ve inançları değerlendirme
- c) Yeterliği ve geçerliği değerlendirme
- d) Uygunluğu değerlendirme
- e) Metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme

V. Memnuniyet

- a) İçeriğe Yönelik duygusal tepki
- b) Karakter ve olaylara yönelik tepkiler
- c) Yazarın kullandığı dile yönelik tepkiler

Barret taksonomisi de öğretmenlerin okuduğunu anlama etkinliklerini gerçekleştirirken başvurabilecekleri yol gösterici bir taksonomidir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının taksonomide yer alan öğrenme süreçlerini fark etmeleri ve bunu işlevsel olarak kullanabilmeleri önemlidir. Öğretmenlerde bu süreçler hakkında oluşturulacak farkındalık anlamının öğretilmesinin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır (Yıldırım, 2012, s.46). Öğrencilerin metin okuma- anlama yeterliliği akademik başarılarının anahtarıdır. Sınıf içi uygulamalarda anlama öğretimine pek zaman ayrılmaması ve yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduklarını anlayamamalarının ortaya çıkması üzerine anlama eğitiminin önemi artmıştır. Bu da, bu süreçte öğretmenlerin de farkındalıklarının artırılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin anlama sürecinde farklı anlama düzeylerini ölçebilecek soru sorma yeterliliği kazanmış olması hem öğretmenlerinin kendi anlamalarını en iyi şekilde yapılandırır, hem de öğrencinin okuma anlama sürecini en iyi şekilde gerçekleştirmesine olanak tanır. Bu açıdan ele alındığında öğretmen ve öğretmen adaylarının da bilişsel stratejileri işlevsel bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrenciyle bu bağlamda etkileşim içinde olabilmeleri gerekmektedir.

2.3.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyleri

Öğretmenlerin, bilgi edinme amacıyla yapılan okumalardaki tutum ve işlevsellikleri öğrencilere rol model olması, kazandıracakları bilişsel ve duyuşsal özelliklerle okuma anlamaya dayalı bütün derslerdeki başarılarını etkileyebilecek konumda olmaları sebebiyle öz düzenlemeye dayalı stratejileri kendilerinin de aktif olarak kullanabilmelerini gerekli kılar. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hala öğretim ortamları içerisinde strateji öğretimine yer vermedikleri belirlenmiştir. Buna sebep olarak da öğretmenlerin yeterlikleri, üniversitedeki eğitim seviyeleri, öğretmenleri eğitenlerin yeterlilikleri gibi birçok sebep gösterilmektedir (Durkin, 1979; Ateş, 2011). Öğretmenlerin bu hususta eğitilmesi ise temelde öğretmen adaylarının eğitilmesi ya da

hali hazırda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu eksikliklerinin giderilmesi zorunlu bir ihtiyaçtır. Uyar, Ateş ve Yıldırım'ın (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin bilişsel strateji kullanımlarının yüksek olduğu fakat kullanılan strateji sayısının oldukça az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan birçok araştırmada öğrencilere öğretmenler tarafından yöneltilen okuma-anlama sorularının basit düzeyde kaldığı, derinlemesine okuma-anlama sürecini ölçemediği ve soru türlerini çeşitlendiremedikleri tespit edilmiştir (Durkin,1979; Ateş, 2011; Dymock ve Nicholson, 2010 Akt: Yıldırım, 2012). Bu durumda ilköğretim öğrencilerine de öğretilebilecek strateji sayısının az olması bir sınırlılık olarak göze çarpmaktadır. Özellikle okuma anlamaya dayalı derslerin öğretmenliğini yapacak olan öğretmen adaylarına ve öğretmenlere bilişsel, üst bilişsel ve öz düzenlemeye bağlı öğrenme stratejilerinin kavratılması gerekmektedir. Bu stratejilerin öğrencilere öğretimi sırasında kullanılacak yöntem ve teknikler açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesinin ve deneyimli hale getirilmelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012, s. 241). Bu stratejilerin öğretimi ilk okumayla başlar ve hayatın her aşamasında devam edebilir. İlkokuldan sonra özellikle ortaokul düzeyinde bu stratejilerin kullanımı daha yoğundur. Çünkü öğrencilerin ders işleyişleri ve ülkemizdeki okullarda öğretmenlerin farklı alanlara ayrılarak her ders için ayrı bir öğretmenin olması ortaokul düzeyinde gerçekleşmektedir.

2.3.4. Branş Öğretmenleri ve Okuma Stratejileri

Okuma başta da değindiğimiz gibi doğal bir süreç değildir. Eğitim kurumlarının niteliğine göre farklı şekillerde öğretilip ve geliştirilebilir. Öğrencinin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi ile birlikte okumanın amacı ve şekli de değişime uğrar. Dördüncü ve beşinci sınıflardan itibaren okumanın amacının, okunan metinden bilgi elde etmek olduğunu görürüz. Bu sınıflardan sonra özellikle ortaokul seviyesinde öğrencilerin okudukları alanlarda (Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe) çok farklı terim ve kavramla karşılaştıklarını görürüz (Keskin ve Baştuğ, 2010, s.2). Öğrenci bu aşamadan itibaren okumayı belli bir amaca yönelik olarak yapmak durumundadır. Okuma anlama etkinlikleri dendiğinde her ne kadar akla ilk olarak Türkçe Dersi gelse de diğer alanlarda da bilgi edinmek amacıyla okuma yapılmak zorundadır. Bilginin özüne ulaşmada en çok kullanılan yöntem okuma olduğu için diğer bütün derslerde de

okuma en çok kullanılan öğrenme yöntemidir.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte modern anlamda öğretmen yetiştirmek için birçok çalışma yapılmış özellikle çok eksikliği görülen dal, yani branş öğretmeni yetiştirmek için hem fen edebiyat fakültelerinde hem de köy enstitülerinde ve ilerleyen zaman içinde öğretmen okullarında farklı programlarla dal öğretmenleri yetiştirilmiştir. Günümüzde ise YÖK'e bağlı Eğitim Fakülteleri üniversite sınavı sonrasında farklı branşlarda öğretmen adaylarını yetiştirmektedirler.

Branş; kol ya da dal anlamına gelen Fransızca kökenli bir sözcüktür. Eğitim ve öğretimde branş ise belli bir alanda uzmanlaşarak o alanın bilgisine daha ayrıntılı sahip olmak anlamına gelmektedir. Branş öğretmeni ise; Milli Eğitim Temel Kanunu'yla belirlenmiş alanlardan her biri için yükseköğretim kurumlarında yani eğitim fakültelerinde ayrı ayrı eğitim görmüş, yetiştirilmiş kendi uzmanlık alanları ya da öğrencilerin, öğretim kurumlarının niteliğine göre belirlenmiş alanlarında uzmanlaşmış öğretmenlerdir. Sınıf düzeylerine göre; anasınıfı, ilkokul öğretmenliği gibi branşların yanı sıra özel uzmanlık alanı olarak karşımıza çıkan Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, resim, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, müzik gibi birçok alanda dersler kollara ayrılmıştır. Bu alanlardan bazıları yetenek gerektiren dersler, bazıları ise bilgi edinimine dayalı dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta okul seviyesinde bakıldığında müfredata koyulmuş her derse ayrı bir branş gözüyle bakılmaktadır. Farklı branş derslerinin olması bu derslerin her biri için farklı disiplinlere özgü ayrı kitaplarca yürütülmektedir.

Kitaplarda yer alan okuma metinleri bilgi verici ve öyküleyici metinler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilgi edinmeyi gerektiren derslere bakıldığında öğrencilerin bilgi verici metinleri genel olarak kitaplardan ve okuma yoluyla öğrendiğini bu esnada öğretmenin de öğrenciye rehberlik ettiğini görüyoruz. Bilgi verici metinlere geçişlerde birçok öğrencinin okuduğunu anlamada zorluk çektiği tespit edilmiştir. Bilgi verici metinlerde var olan bilgilerin daha soyut ve karmaşık bir yapı oluşturması ve metin yapılarındaki farklılıklar dinleyici ve okuyucuların öyküleyici metinlere oranla daha çok zorlandıkları ortaya konmuştur (Singer, Harkness ve Stewart, 1997; Akt: Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinki, 2010, s.8). Bu aşamada daha önce de belirttiğimiz gibi strateji öğretimi ve öğretmenin rolü bir kez daha kendini göstermektedir. Şahin'in (2004) belirttiğine göre ilköğretim kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin dersin amacına, planlarla ve ders programlarıyla belirlenmiş olan konuya ve dersin işleniş durumlarına uygun öğretim

yöntem ve tekniklerini seçip kullanması, öğrencinin ilgisini, katılımını ve başarısını arttırmaktadır.

Okuyucunun ön bilgileri ve ortaokul düzeyine kadar getirdiği, kullandığı basit ve sınırlı sayıdaki okuma stratejileri, okumanın niteliği konusunda yeterlidir. Fakat daha karmaşık süreçler içeren bilinmeyen sözcüklerin ve kavramların daha çok yer aldığı bilgi verici metinlerin öğrenci tarafından tam anlamıyla özümsebilmesi için içerik alan okuma yani her dersin niteliğine göre okuma stratejileri geliştirilmeli ve kullanılmalıdır (Temizkan, 2008; Keskin ve Baştuğ 2010; Esen ve Yiğit, 2013). Kullanılan bu stratejiler de alanlara göre farklılıklar gösterebilir. Öğrencinin daha önce 'kara' sözcüğünü renk olarak öğrenmesi, sosyal bilgiler dersinde ise bir toprak parçasını ifade ettiğini öğrenmesi kavramların ve sözcüklerin her birinin alanlara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde çok fazla araştırma yapılmayan strateji kullanımı ve içerik alan okuma çalışmaları (content area reading) her sınıf ve branşta yapılabilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe dersinin yanı sıra Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde de bilgi verici metinlerin ders aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Hall, 2004; Keskin ve Baştuğ, 2010). Bu açıdan baktığımızda okuma-anlamanın sadece dil dersleri için değil ortaokul düzeyindeki ana branş dersleri için de son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. İşleniş sırasında farklı okuma strateji, yöntem ve teknik gerektiren bilgi kazanmayı gerektiren her ders için her branşın öğretimini yapan öğretmenlerin de kendi alanına uygun okuma stratejilerine bilişsel veya üst bilişsel düzeyde hakim olmaları, onları kullanmaları ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğrenciye öğretmeleri gerekir. Özellikle 4. ve 5. sınıftan itibaren okumanın amacı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okul hayatında en fazla karşılaştığı metinler bilgi verici metinlerdir ve metinlerin işleniş amacı öğrenciyi bilgi edindirerek yeni şeyler öğretmektir. Bilgi veren metinler ders işlenirken kullanıldıkları branşla ilgili olarak fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe gibi derslerde birçok kavram ve terim sıklıkla kullanılmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2010, s.2). Daha etkili bir öğretim ortamı kendine has öğretim stratejileriyle sağlanır. Görüldüğü gibi, öğrencilere strateji öğretiminde en önemli rehberlik öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Eyüp, Stebler ve Yurt, 2012, s.24). Bu da öğretmenlerin okuma stratejilerini kendi branşlarına yönelik olarak ne ölçüde başarıyla kullanabildiklerine bağlıdır.

Aşağıda sırasıyla, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri açısından okuma

etkinliklerinin kapsamına değineceğiz.

2.3.4.1. Fen ve teknoloji dersi okuma etkinlikleri

Doğadaki varlıklar ve olayların incelenerek günlük yaşantılarımızdaki sorunların czm için kullanılabilmesini, öğrencilerin bilim okur-yazarı olabilmelerini amaçlayan MEB müfredatında da ilkokul birinci sınıftan itibaren yer alan bir branştır. Fen bilimleri dersini etkili bir şekilde öğrenebilen ğrenci günlük problemleri czerken bu ders içinde öğrendikleri bilimsel yöntem ve teknikleri kullanabilirler. ‘‘Fen’’ ve ‘‘ilim’’ sözcükleri başta ‘‘bilim’’ olarak Türkçeleştirilmiş (<http://tdkterim.gov.tr>). Daha sonra ise ‘‘fen’’ kelimesi Türkçede ‘‘fizik, kimya, matematik, biyoloji, astronomi, tıp, zooloji gibi birçok bilimsel alanın genel adı olarak kullanılmaktadır (<http://www.tdk.org.tr>).

Bu dersin amacı, araştırmacı, gözlemci, tartışmacı, deneyci ve sürekli bilgilerini arttırarak bilimsel tutumlar geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Bu ders öğrencilerin, evreni, içinde yaşadıkları doğal ortamları pozitif bir bakış açısı ve farklı yöntemlerle ele alıp inceleyebilmeleri gerektirir (Kaptan, 1999, s.24).

Fen bilgisi ğretimi de öğrencinin bilgiye ulaşmasını, bilgiyi czmlemesini ve yorumlamasını gerektirir. Buna paralel olarak fen bilgisi dersi öğretmenleri de dili etkili bir biçimde kullanmalı, kullandırmalı ve dilin önemini fark etmelidirler (Benzer ve şahin, 2008). Dil, bilim insanlarının da birbirleriyle iletişimini sağlar. Fen bilimleri sosyal ve Türkçe branşlarından farklı olarak daha ck bilimsel bilgiye dayanır. İşte bu bilimsel düşüncenin ortaya çıkarılması, doğru aktarılması ve tartışılması hususunda okuma ve anlama etkinlikleri kendini gösterir. Öğrenci fen bilimleri içinde bulunan kavram ve terimlerin bilgisine sahipse okuma etkinliklerini daha kolay gerçekleştirir ve akademik başarısı da daha yüksek olur. Ancak Fen derslerinde okuma, ihmal edilen bir etkinliktir (Benzer ve şahin, 2008).

Bu alışma Fen bilgisi ğretmenlerinin en ck deney yapma, sunum yaptırma, soru-cevap ve kavram haritası etkinliklerini derslerde kullandıklarını tespit etmiştir. Bilgi akışının sağlanması ve yabancı birçok kavramın ğrenci tarafından öğrenilebilmesi, uygulama ve teorik derslerde öğrencinin başarı sağlayabilmesi için okuma anlama etkinlikleri fen derslerinde de etkin biçimde sağlanmalıdır.

Benzer ve şahin'in (2008) yapmış olduğu çalışmada fen bilgisi ğretmenlerinin sahip oldukları temel dil becerilerini sınıfta kullanma düzeyleri ck düşük olmakla birlikte, öğretmenlerin özellikle konuşma ve dinleme üzerine yoğunlaştıkları, en az yazma ve

okuma etkinlikleri üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Taşdemir ve Tay (2007), çalışmalarında öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Genel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde Fen bilgisi dersi ve öğrenme stratejileri ve okuma-anlama stratejileri üzerine yapılmış bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Fakat çalışmalar genel olarak incelendiğinde öğrenme stratejileri üzerinde daha çok çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır (İlgaz ve Güvenç, 2006; Taşdemir ve Tay, 2007; Derman ve Afyon, 2011). Fakat fen bilgisi dersi için okuma-anlama strateji kullanımıyla yeterince çalışma görülmemektedir (Esen ve Yiğit, 2013). Bu da fen bilgisi dersi için okuma anlama etkinliklerinin göz ardı edildiğini düşündürmektedir.

Her branş kendi içinde amaçlarını oluşturarak en iyiye ulaşmayı hedefler. Fen bilimleri kadar sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin de kendi içinde düzenlediği okuma etkinlikleri mevcuttur. Sosyal Bilgiler dersi de en az Fen bilimleri kadar önemli ve öğrencinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve bilgi edinmesi için gerekli alanlardan biridir.

2.3.4.2. Sosyal bilimler dersi okuma etkinlikleri

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitim kurumlarının yani okulların en belirgin hedeflerinden biri eğitim öğretim çağındaki çocukları ülkemize faydalı, iyi birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için okullarımızda verilen derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. İlkokuldan itibaren bu derse temel olarak (birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta) önce hayat bilgisi dersi işlenmiş, ardından da sosyal bilgiler dersi müfredata girmiştir.

İlköğretim seviyesinde, 'sosyal bilgiler' dersinin en önemli amacı öğrencinin toplumsal bir kişilik kazanmasıdır. Bu bağlamda iyi bir yurttaş olarak yetişmek en önemli amaçtır. İyi bir vatandaş olmak ise bireyin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmesini, çevresine duyarlı olmasını gerektirir. Sosyal bilgiler dersi de kişinin kendisine, ailesine, çevresine, yasalara ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getirerek çevreye uyumlu birer vatandaş olmasını sağlar.

Dersin kapsamını incelediğimizde tarih, coğrafya, inkılap tarihi ve vatandaşlık bilgisi konularının harmanlanarak ünite bazında programda yer aldığını görürüz. Bütün bu alanlarda ele alınmış konular diğer derslerle de bağlantılı olarak işlenmektedir.

Öğrenci tarafından kazanılması öngörülen ve davranış haline getirilebilecek Sosyal

Bilgiler öğretiminin amaçlarını dört ana başlık altında toplayabiliriz (Sözer, 1998, s.19):

1. Sosyal Bilgiler derslerinde çocuğun eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme ve yetenekleri gelişir; sorun çözme ile ilgili becerileri kazanması sağlanır;
2. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk bireylerarası ilişkilerini geliştirir; işbirliği yapmasını öğrenir; sorumluluk bilinci kazanarak yetişir;
3. Sosyal Bilgiler derslerinde çocuk temel yurttaşlık hak ve sorumluluklarını kavrar; anayasa ve yasalar karşısında görev ve sorumluluklarını bilir
4. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk ekonomik olma konusunda görüş kazanır; gereksinimlerini iyi belirleme ve doğru tercihler yapma alışkanlığını elde eder.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci birçok yeni kavram ve terimle karşılaşır. Bunları okuyup anlayabilmesi yeni karşılaştığı bu sözcüklerin tam manasını bilmesine bağlıdır. Aynı zamanda grafik ve harita bilgisine sahip olması bu görselleri de okuyup anlayabilmesini, bunlar üzerine yorum yapabilmesini sağlar. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi birbirinden farklı okur-yazarlık becerileri gerektirir. Sosyal bilimler dersinde okuma eleştirel olmalıdır. Hem tarih hem de coğrafya alanlarını kapsayan bu dersin içeriği ve genel çerçevesi ilköğretim programında yer almaktadır. Özellikle tarihi olaylar incelenirken neden-sonuç ilişkisi kurulmalı ve olaylar kronolojik sıraya göre verilmelidir. Bilgi verici metinleri anlama öğrenci için daha zordur. Bu tip metinlerin daha etkili bir şekilde anlaşılması için ve daha verimli olması için strateji kullanmak gereklidir. Yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesi sosyal bilgiler dersi için uygun görülmüş stratejilerden biridir (Keskin ve Baştuğ, 2010).

Sosyal bilgiler dersinin süresinin kısa olması sebebiyle aynı anda birden çok beceriyi harekete geçirebilmesi bu stratejinin uygunluğunu ortaya koymuştur. Bu aktivite (DR-TA) süreç döngüsü; okuyucunun metni hangi amaçlarla okuduğunu belirlemesi ve ürün; öğrencinin fikirlerini tekrar gözden geçirmesi ve genişletmesi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu strateji hem grup hem de bireysel okuma için uygulanabilmektedir. Bunun yanı sıra Çelikkaya (2010) sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullanabileceği stratejileri dört ana gruba ayırmıştır:

- I. Sosyal- Duyuşsal Stratejiler: Sosyal etkinlik ortamını sağlama stratejileridir.
 - a) Karşıda biri varmış gibi kendi kendine anlatma,
 - b) Çalışılan konuyu başkasına anlatma,

- c) Dersi başkasından dinleme
- d) Dolaşarak, hareketli çalışma
- e) Arkadaşlarla birlikte çalışma
- f) Haftalık program hazırlayarak çalışma
- g) Dersi dikkatle dinleme
- h) Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanma
- i) Masada çalışma
- j) Mola vererek çalışma.
- k) Ders çalışırken bir şey yiyip, içme
- l) Başkalarının notlarına çalışma
- m) Kendi ders notlarına çalışma
- n) Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat etme
- o) Ortamın sessiz olması
- p) Sesli olarak çalışma

II. Anlamlandırma stratejileri: Ön bilgilerle bağlantı kurarak bilginin bir bütün olarak yerleşmesini sağlar.

- a) Eski bilgilerle bağlantı kurarak yenilerini öğrenme
- b) Çeşitli kavramları hikayeye dönüştürme
- c) Kavramlarla günlük yaşantı arasında bağ kurma
- d) Konuları zihinde canlandırma
- e) Kavram haritaları oluşturma
- f) Özet çıkarma
- g) Kısa notlar alma.

III. Tekrar Stratejileri: Bilginin uzun süreli belleğe işlenmesine yardım eder.

- a) Çalışırken önemli noktaları zihinde tekrar etme,
- b) Aynı konuyu belli aralıklarla tekrar etme
- c) Derste alınana notları tekrar etme
- d) Ezber yaparak ders çalışma
- e) Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma
- f) Önemli görülen yerleri küçük kağıtlara not alma.

IV. Dikkat Stratejileri: Bilginin direk kısa süreli belleğe alınması için kullanılan dikkat gerektiren stratejilerdir.

- a) Önemli yerlerin altını çizme

- b) Anlaşılmayan yerlere işaret koyma
- c) Kitap üzerine not düşme
- d) Metindeki tablo grafik gibi şekilleri okuma.

Çelikkaya (2010) yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok dikkat ve anlamlandırma stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Hamurcu'nun (2002) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının en az işe koştukları stratejiler ise haftalık ders programı oluşturma ve buna uyma, konuyu belli aralıklarla tekrar etme ve kavram haritaları oluşturmaktır. Bütün stratejiler birbiriyle bağlantılı zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin daha iyi öğrenilmesi ve bu konuda kalıcı bilgi edinilmesi için öğrencilerin öğrenme ve okuma stratejilerine hakim olmaları ve bunu işlevsel olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu stratejileri kullanamamasının sebebi öğrenme stratejilerinin farkında olmamalarıdır. Bu yüzden hem sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bu stratejilerin kullanımına hakim olmaları hem de öğrencilere bu bilgiyi işlevsel olarak kullandırabilmeleri gereklidir. Yapılan birçok çalışma da bu doğrultuda sonuçlar ortaya koymaktadır (Hamurcu, 2002; Tay, 2005; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Yukarıda da değindiğimiz gibi Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri için birçok farklı strateji kullanılmaktadır. Fakat okuma becerisinin en çok kullanıldığı dolayısıyla stratejilerin de en fazla kullanılması gereken ders Türkçe dersi.

2.3.4.2. Türkçe dersi okuma etkinlikleri

2005 yılından itibaren Türkiye'de değiştirilen eğitim anlayışıyla birlikte Türkçe dersi yapılandırmacı eğitim anlayışı gereği birçok becerinin iç içe geçtiği ve bir arada kullanılarak öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve daha etkin bir hale getirdiği görülmektedir. Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi becerilerin öğrenciye kazandırılarak bunların bir arada etkin bir şekilde kullanılması ilköğretim Türkçe dersinin amaçlarındandır. Bu becerilerin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, tahmin etme, analiz- sentez yapma, değerlendirme gibi farklı birçok becerinin de Türkçe dersi içinde kullanılabilmesi gerekmektedir (MEB, 2005, s.9). Bu açıdan ele aldığımızda dil becerilerinin yanı sıra zihinsel becerilerin de kullanıldığı görülmektedir. Türkçe öğretim

programı öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanmış olduğu için gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif bir şekilde derse katılımını gerektirir. Hatta öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dahi derse katılımlarının sağlanması gerekir (Epçaçan ve Erzen, 2008, s.185).

Daha önce de belirttiğimiz gibi öğretmenlerin ders içinde çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri kullanması öğrenmelerini ve dolayısıyla öğrenci ilgisini ve başarısını arttırmaktadır. Özellikle de Türkçe öğretmenlerinin strateji ve yöntem zenginliğine sahip olarak, Türkçe programında da yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi diğer derslerde olduğu gibi önemlidir (Demirel, 2003, s.64). İlköğretim kademesinde müfredatta yer alan her bir dersin temeli iyi ve başarılı bir Türkçe öğretimi ile sağlanabilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, özellikle Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencinin Türkçe öğrenim becerisi arttıkça düşünce ve duygu yapısı, yorum gücü ve anadilini kullanma yetkinliği artacaktır. Bu bağlamda öğrenci Türkçe dersinde başarılı olursa diğer derslerde de başarılı olacaktır (Sever, 1997). Bu durum da Türkçe Öğretiminin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda (Taşkaya ve Muşt, 2008; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2011) Türkçe dersinde yöntem ve teknik seçimine dersin içeriğine göre karar verildiği ortaya konmuştur.

Türkçe dersinde kullanılan Öğrenme stratejilerini Demirel (2000) şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Sunuş Yoluyla Öğrenme: Bilginini aktarılması, kavram ve ilkelerin açıklanması.
2. Buluş Yoluyla Öğrenme: Öğrenci öğrenme sürecinde etkindir. Öğretmene bu konuda öğrenciye rehberlik eder.
3. Araştırma Yoluyla Öğrenme: Öğrenci araştırma ve inceleme yaparak öğrenir.
4. Tam öğrenme yoluyla öğrenme: Öğrenciye neyin öğrenileceği açıklanır. Öğrenciden öğrendikleriyle şeyler yaparak öğrendiklerini pekiştirmesi beklenir. Son olarak yanlış olan kısımlar tekrar öğretmen tarafından düzenlenir. Öğrenmenin sağlanamaması durumunda bu süreç her bir öğrenci için tekrar uygulanır.

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler (Demirel, 2011):

1. Anlatma: Bir konuyla ilgili bilgi aktarırken, ya da özetlerken kullanılır. Öğretmen merkezlidir.

2. Tartışma: Bir konuda öğrencileri düşünmeye yöneltmek, konuyu kavratmak yada problem çözmek için kullanılır.
3. Gösterip yaptırma: Öğretmenin örnek olarak öğrenciye uygulama yoluyla öğretmesini amaçlar.

Öğretim Teknikleri ise;

- a) Soru-Cevap
- b) Rol Yapma
- c) Drama
- d) Benzetim
- e) Grup çalışmaları
- f) İnşat

olarak ortaya konulmuştur.

Yukarıda belirtilen yöntem ve teknikler görüldüğü gibi oldukça sınırlıdır. Bazı öğrenmelerde sadece biri kullanılırken bazılarında birden çok yöntem ve teknik bir arada kullanılabilir. Burada belirtilen yöntem teknik ve stratejiler öğretmenler ve öğrenciler tarafından da çoğaltılabilir.

2.4. Okuma Üzerine Yapılan Çalışmalar

Okuma-anlama etkinlikleriyle tanışması ve okuma becerisinin geliştirilmesi bireyin okul hayatıyla tanışmasıyla başlamaktadır. Yazılı metin ve görselleri anlamlandırma ile başlayan okuma etkinliği hayatın her alanında ve yaşam boyu kişinin bilgi edinmesini sağlayan en önemli araçtır. Bu alanda yani; okuma, okuma-anlama ve okuma becerisi ve strateji kullanımı konularında yapılan çalışmalara baktığımızda bunların genel olarak, ilköğretim ya da ortaöğretimde eğitim gören öğrenciler, özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ve ilk ikisine nispeten daha az çalışılmış bir alan olan öğretmenler üzerine yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda, sırasıyla öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları çalışmalar ele alınmaktadır.

2.4.1. Öğrencilerin Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Öğrenciler üzerinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmaların branşlar bazında gerçekleştirildiği, bazılarında sınıf düzeylerinin ön planda tutulduğu, bazılarında ise metin türüne göre okuma-anlama etkinliklerinin araştırıldığı görülmektedir.

Okuma becerisini branş odaklı olarak ele alan çalışmalardan biri Duman'ın (2013), sosyal bilgiler dersinde, bilişsel farkındalığın okuma stratejileri öğretimine etkisini araştırdığı çalışmasıdır. Duman bu çalışmasında öğrencilerin okuma stratejisi bilişsel farkındalık düzeylerini, okuduğunu anlama başarısını, akademik başarısı ve kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre yürütülmüştür. Çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulunda öğrenim gören (deney grubu 22, kontrol grubu 21) toplam 43 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı ile bilginin kalıcılık düzeyi arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Obalı (2009), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen bilgisi derslerindeki akademik başarıları ile Türkçe' de okuduğunu anlama ve Matematik başarılarının ilişkisini incelemiştir. Araştırma 611 altıncı sınıf öğrencisi ile ilişkisel tarama türünde yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, matematik dersinde ve Türkçe okuduğunu anlamada başarılı olan öğrencilerin fen derslerinde de başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, ayrıca öğrencilerin Fen bilgisi dersi başarısı üzerinde cinsiyet, öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları ve gelir düzeyleri gibi değişkenlerin de etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı doktora tezinde, araştırmaya 346 (160 erkek, 186 kız) öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmaya göre, cinsiyet faktörü önemli bir değişkendir ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı ve genel akademik başarı puanı ortalamaları kız öğrenciler lehine çıkmıştır. Ailelerin gelir durumunun ise Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği görülmektedir. Öğrencilerin

ebeveynlerinin eğitim durumları öğrencilerin tutumlarını etkilememektedir. Araştırmada okuma anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarılarının da doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir.

Özçelik (2011), 8. Sınıf düzeyinde Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğer alanlara etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için 2009-SBS 8. Sınıf testine katılan 1964 öğrencinin Türkçe, sosyal bilgiler ve Fen bilgisi alanlarında verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında SBS testinin alt yapıları açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiş, ikinci aşamada ise Yapısal Eşitlik Modellemesi tekniğiyle okuduğunu anlama becerisinin diğer derslerdeki başarıyı etkilediği belirlenmiştir. SBS testinin her alanının ayrı boyutlarda ayrı becerileri ölçtüğü konu alanı uzmanları tarafından belirlenmiştir. Buna göre Türkçe okuduğunu anlama becerisini, matematik problem çözme becerisini, Fen bilgisi bilimsel süreç becerisini, sosyal bilgiler ise eleştirel düşünme becerisini ölçmektedir. Bu verilerden okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını büyük ölçüde etkilediği ortaya koyulmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin kullanımı matematik için problem çözme becerisinin %40'ını, Fen bilgisi için bilimsel süreç becerisinin %83'ünü, sosyal bilgilerde de eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıklamaktadır.

Gelen (2003), Türkçe dersi alan ortaokul öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişiminin, derse ilişkin tutumlarına ve okuma-anlama başarıları ile bu başarının kalıcılığına olan etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle, ön test-son test kontrol gruplu deneme deseninde tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubunun kontrol grubuna göre bilişsel farkındalıklarının arttığı ve bunun daha kalıcı olduğu, okuduğunu anlama becerilerinin arttığı ve Türkçe dersine karşı tutumlarının olumlu ve anlamlı olarak etkilendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını, okuma başarılarını arttırdığını ve öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği ortaya konmuştur. Ayrıca strateji kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okuduğunu anlama başarılarının kalıcılığını desteklediği de rapor edilmiştir.

Bazı çalışmalar ise sınıf düzeylerini temel alarak özellikle ilköğretim öğrencileri arasındaki yaş ve sınıf değişkenlerini ön planda tutmuşlardır.

Güngör (2005), ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıflar olmak üzere üç farklı grubun

okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha çok kullandıkları, cinsiyete göre ele aldığında kızların bu stratejileri erkeklere göre daha sık işe koştukları ve 7. Sınıf öğrencilerinin ise 8. Sınıf öğrencilerinden daha çok strateji kullandıkları tespit edilmiştir.

Coşkun (2011), bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma için ilköğretim okulu 6. Sınıf öğrencileri uygun görülmüştür. Araştırma deney grubu 42, kontrol grubu 63 olmak üzere toplam 105 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda okuma eğitimi dersi, 7 hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri ile işlenmiş, kontrol grubunda bu ders klasik etkinliklerle işlenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleriyle derslerini işlemiş deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani bilişsel farkındalık stratejileri kullanılarak yapılan okuma eğitimi, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.

Aydoğan (2008), okuduğunu anlama stratejilerin kullanımları ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini 137 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya göre okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler okuma stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Fakat öğrencilerin okumaya karşı tutum ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Metin türlerinin okuma-anlama üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma saptanmıştır. Temizkan (2007), çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencinin bilgilendirici metinleri okuma- anlaması üzerindeki etkilerini görmeyi amaçlamıştır. Okuduğunu anlama yönüyle aralarında herhangi anlamlı bir ilişki tespit edilemeyen 24'er kişilik iki grup deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney grubuyla 7 hafta süresince okuma stratejilerinin etkin bir biçimde kullanımına göre düzenlenmiş dersler işlenip, kontrol grubunda ise klasik yöntemlerle ders işlemeye devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma stratejileri uygulanan deney grubunun bilgilendirici metinleri okuma anlama başarı puanları deney öncesine göre anlamlı bir şekilde artış göstermektedir. Ayrıca okuma stratejilerinin öğrencinin başarısını arttırmada geleneksel

yöntemden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine yapılan çalışmaları genel olarak incelediğimizde öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ve okuduğunu anlama başarılarının birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalıklara dayalı okuma eğitimi, öğrencinin okuma becerisini geliştirmektedir. Okuma stratejilerinin kullanımı da öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktadır. Örneğin matematik ve Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin fen bilgisi dersinde de başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca doğrudan Türkçe dersine yönelik olarak da okuma-anlama düzeyi yüksek öğrenciler Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmektedirler. Özetle, okuma becerinin gelişmesi, buna ilişkin okuma-anlama sürecinin işler halde olması, bu süreçte okuma stratejilerinin kullanılarak okuma-anlama düzeyinin yüksek seviyede tutulması, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Akademik başarı da öğrencinin farklı derslere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

Aşağıda ise eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının branşlarına göre ya da metin türlerine göre incelenmiş okuma durumları üzerine yapılmış çalışmalar ele alınmaktadır.

2.4.2. Öğretmen Adaylarının Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Öğretmen adaylarının okuma durumları üzerine yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla farklı branşların karşılaştırılması, birbirlerine göre okuma-anlama durumları incelenmiştir. Bazı çalışmalarda ise metin türleri üzerinde durulduğu gözlenmiştir.

Topuzkanamış (2009), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada anabilim dalı, öğrenim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanı açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden Türkçe, fen bilgisi, sınıf öğretmenliği, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden toplam 569 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Karatay (2009) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Başarı seviyesi en yüksek grup Türkçe, en

düşük grup ise sosyal bilgiler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımları ise orta düzeydedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları ile okuma-anlama düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin daha çok strateji kullandıkları; okuduğunu anlama ve akademik başarı puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu da belirtilmektedir.

Çöğmen (2008) çalışmasında, öğretmen adaylarının, ders içindeki alan metinleri okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 yıllarında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 230 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Taraban ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ (bilis üstü okuma stratejileri ölçeği)) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde öğrencilerin her iki boyutu için okuma stratejilerini sık sık kullandıkları ortaya koyulmuştur. Alanlara göre ise öğrencilerin analitik stratejileri kullanma düzeyleri anlamlı bir fark göstermezken, pragmatik stratejilerin ise Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından daha az sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitap okuma sıklığı ve analitik stratejiler açısından yapılan analize göre de yılda 1-5 kitap okuyan öğrencilerin analitik stratejilerini 6 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerden çok daha az kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma sıklıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Durgun (2010) bilis üstü stratejilerin Türkiye'deki üniversitelerde Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve okuma stratejileri farkındalığını geliştirmek için nasıl uygulanabileceğini araştırmıştır. Çalışma 32 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışmada deney grubuna 6 haftalık bilis üstü strateji eğitimi okuma dersi müfredatı içinde verilmiş, kontrol grubu ise böyle bir eğitimden yoksun bırakılmıştır. Sonuçlar, deney grubuyla kontrol grubu arasında, okuduğunu anlama, okumaya karşı tutum ve strateji farkındalığı açısından anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Türk üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlaması, okumaya karşı tutumu ve okuma farkındalığını daha ileriye taşımak için uygulanan bilis üstü stratejileri sonuçlarda güçlü bir başarı, tutum ve farkındalık seviyesi yaratmamıştır.

Karatay (2007) doktora tezinde eğitim fakültesi son sınıf Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejileriyle ilgili bilisel farkındalıkları, okuma süreçleri ve okuma-anlama

başarısının metin türleri ve yapıları açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Örneklem grubu üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren 350 Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencisidir. Bu çalışmada okuma-anlama stratejileri bilgilendirici, öyküleyici metin türleri ve şiir türü üzerinden ölçülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre, kızların okuma başarısı, öyküleyici metinler ve şiir türünde erkeklerden daha fazla çıkmıştır. Genel olarak okuma başarısının en fazla olduğu tür şiirdir. Öğrencilerin sözcük, sözcük grupları ve paragraflar üzerindeki okuma-anlama başarıları metnin tamamının anlama başarısından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının özellikle okuma sonrası süreçte okuduklarını değerlendiremedikleri görülmüştür. Dolayısıyla da bu çalışmadaki ölçme sonuçlarına göre okuma stratejileri en düşük oranda okuma sonrası süreçte kullanılmaktadır.

Uyar, Ateş ve Yıldırım'ın (2012) makalelerinde öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde öz düzenlemeye dayalı üst bilişsel öğrenme etkinliklerinin özelliklerini ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan toplam 58 öğretmen adayının 29'u Türkçe, 29'u sınıf öğretmenliği öğrencisidir. Çalışmaya göre öğretmen adaylarının büyük ölçüde okuma esnasında bilişsel stratejilerden en az birini kullanmaktadır. Ancak üst bilişsel stratejileri (hedef belirleme, planlama, bilişsel strateji seçme, izleme ve öz değerlendirme) kullanan öğretmen adayı sayısı oldukça azdır. Aynı şekilde öz düzenleme stratejilerini (ayarlar-strateji, ayarlar-metin, ayarlar-çevre, adapte edilebilir yardım alma ve duygularını kontrol etme) kullanan öğretmen adayı sayısı da oldukça az olduğu çalışma sonucu ortaya çıkmıştır.

Karadüz (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının serbest okuma sürecinin niçin ve nasıl sürdürüldüğü araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinden Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce Ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarından toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden örnek olay deseninin kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanıp, içerik analiz yöntemiyle de sonuçlar ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğrencilerin daha çok bilgi edinme amacıyla okudukları, okunan kitapların içeriklerinin okuma amaçlarıyla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini duyuşsal becerilerden daha az kullandıkları da çalışma sonucunda ortaya konmuştur.

Kuş ve Türkyılmaz (2010), öğrencilere model olacak olan öğretmen adaylarının okumaya karşı ilgi ve alışkanlığa ne ölçüde sahip olduklarını ve okuma stratejilerinin sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adayları tarafından ne ölçüde kullanıldığını araştırmıştır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak anket kullanılmış ve Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden 577 öğrenciye uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sıklıkları sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre daha yüksek çıkmış olsa da örneklemini genel olarak ele aldığımızda öğretmen adaylarının okuma sıklıkları düşük olarak rapor edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre özellikle kitle iletişim araçlarının gün içerisindeki kullanım sıklığı, okumaya ayrılan sürenin olumsuz yönde etkilemesine sebep olmaktadır. Kızların da erkeklere göre okuma sıklıkları ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri daha fazladır. Araştırmaya göre okuma sıklıkları ve okuma stratejilerinin kullanılması arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Çelikkaya (2010), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma 2009-2010 yılında Eğitim Fakültesi bünyesindeki 394 öğrenci üzerinde yapılmış tarama modeli bir çalışmadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin işe koştukları öğrenme stratejileri sınıf, cinsiyet ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklar sergilemektedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok kullandıkları stratejiler anlamlandırma ve dikkat stratejileri iken, en az kullandıkları stratejiler ise haftalık program hazırlama ve bu programı uygulama, konu tekrarı ve kavram haritası oluşturma olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kız öğrenciler erkeklere göre dikkat stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Örgün öğretim gören öğretmen adayları ikinci öğretim öğrencilerine göre daha sık kullanmaktadırlar.

Ertekin (2010), Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık sınıflarında okuyan fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu bölümler arası anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya toplam 400 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Oxford, Chao, Leung ve Kim (2004) tarafından hazırlanıp Uzunçakmak (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilen okuma stratejileri anketi ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında eğitim alan öğrencilerin farklı okuma stratejilerinden yararlandığı fen bilimleri öğrencilerinin de sosyal bilimler öğrencilerinden daha sık stratejiyi işe koştukları görülmüştür. Buna

paralel olarak da fen bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ve okuduklarını anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar sınıf öğretmenliği, Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü, fen bilgisi, matematik gibi birçok farklı dal öğrencisi üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin okuma stratejileri kullanımı ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca çalışmalarda daha çok sayıda kitap okuyan öğrencilerin daha çok okuma stratejisi kullandıkları; daha çok strateji kullananların ise akademik anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Kısacası, öğretmen adaylarının okuma etkinliklerini gerçekleştirirken kullandıkları stratejiler, bu stratejilerin kullanımında sahip oldukları bilişsel farkındalıkları, okuma-anlama açısından çok önemlidir. Farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerine yapılan bu çalışmalar öğrencileri temel alan çalışmalarla karşılaştırıldığında da okuma-anlama başarısı ve strateji kullanımının öğretmen adaylarının da akademik başarılarında doğrudan etkili olduğu görülmektedir.

2.4.3. Öğretmenlerin Okuma Durumları Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Aşağıda da aktif olarak meslek hayatına devam eden öğretmenler üzerine yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okuma durumları üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında ise alan yazında yapılmış pek fazla çalışma göze çarpmamaktadır.

Yurdaişık (2007) çalışmasında üniversitelerin hazırlık sınıflarında görev yapan okutmanların okuma öğretimi ve okuma stratejileriyle ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2006-2007 yıllarında üç farklı üniversitede görev yapan 50 okutman katılmıştır. Okutmanlarla yapılan görüşme ve anketlerde yabancı dildeki okuma başarıları, okuma derslerini hangi yöntem ve tekniklerle işledikleri, bu derslerde karşılaştıkları problemler ve ders içinde okuma stratejilerinin kullanımını ne seviyede öğrettikleri soruları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, okutmanlara göre karşılaşılan en önemli sorunun bilinmeyen sözcükler ve öğrencinin ilk defa karşılaştığı konular olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan okutmanların, kaliteli ve işlevsel bir okuma dersinde okuma stratejilerinin öğretilmesi gerekliliğini savunmakta ve günlük hayatlarında daha

çok strateji kullanan okutmanların derslerinde de daha fazla strateji kullandıkları belirtilmektedir.

Özcan (2007) sınıf öğretmenlerinin kendi derslerinde biliş üstü beceriler geliştirme ve strateji kullanımını etkileyen faktörlerin hangilerinin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Çalışma öğretmenlerin biliş üstü beceri gerektiren stratejileri sınıf içinde ve öğretim etkinlikleri sırasında kullanmaları için öncelikli olarak kendilerinin kullanmaları gerektiğinden yola çıkmıştır. Çalışmaya MEB'e bağlı okullarda görev yapan 161 erkek ve 261 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenme stratejilerinin ve biliş üstü becerilerin kullanılmaları ile ders içinde biliş üstü becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler kullanmaları ilişkin pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kişilik özellikleri, çalıştıkları kurum (özel okul ya da devlet okulu) ve öğretmenlerin mezun oldukları okulun niteliği ve ders verdikleri sınıfın mevcudunun da biliş üstü beceri geliştiren strateji kullanımında etkili olduğu saptanmıştır.

İnce (2012), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin strateji kullanma düzeylerini araştırmıştır. Bu çalışmada 100 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri her zaman strateji kullanımının gerekli olduğunu ama bazı okuma metinlerinin strateji kullanımına uygun olmadığını savunmaktadırlar. Öğretmenlerin okuma öncesinde en çok ön bilgileri harekete geçirme en az ise beklenti oluşturma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Okuma esnasında en çok kullanılan strateji ise sorulara cevap arama ve cevap bulma; en az kullanılan metnin kenarına not alma olarak belirlenmiştir. Okuma sonrası stratejilerden en çok kullanılanı soruları yanıtlama, en az kullanılanı ise stratejik not alma olarak belirginleşmiştir.

Benzer ve Şahin (2008), dilin fen öğrenimindeki öneminden yola çıkarak Fen bilgisi öğretmenlerinin temel dil becerilerine ne kadar sahip olduklarını ve bu becerileri ne kadar kullandıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçla 68 fen bilgisi öğretmenine 30 sorudan oluşan ölçme aracını uygulamışlar ve sonuçta fen bilgisi öğretmenlerinin temel dil becerilerini kullanma düzeyleri çok düşük olmamakla birlikte konuşma ve dinleme üzerinde okuma ve yazma etkinliklerine göre daha çok durdukları tespit edilmiştir.

Erdağı Toksun (2015), Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında

ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve teknikleri de belirlemiştir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan 170 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerini bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, mezuniyet türü, kıdem, mezun oldukları bölüm, okuma eğitimi dersi alma, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı gibi birçok değişkene göre anlamlı bir farklılık sergilemediği belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2012) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin okul ortamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri ölçülerek incelenmiştir. Araştırmaya 358 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında genellikle kullandıkları tespit edilmiş, cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin, kıdem açısından da mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin daha fazla bilişsel farkındalık stratejisi kullandıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mezun olunan fakülte türü açısından karşılaştırılması sonucu dikkat çekici bir fark tespit edilememiştir. Sonuçlar öğrenci sayısı açısından incelendiğinde ise daha az sayıda öğrencisi olan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini nispeten daha fazla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Kazu ve Yıldırım (2013), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenci sayısı açısından karşılaştırmışlardır. Tarama modelinde desenlenmiş bu çalışma, Tunceli ilinde, ilk ve ortaokul kademelerinden görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilmiş 358 veri aracı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre değişkenler tek tek ele alınarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla strateji kullandıkları, mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin az olanlardan daha çok strateji kullandıkları belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat ve diğer fakültelerden daha fazla strateji kullandıkları, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla strateji kullandıkları ve sınıfında daha az öğrenci olan öğretmenlerin daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Bazı çalışmalar farklı anabilim dallarında da karşımıza çıkmaktadır.

Sönmez Genç (2015), Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 35 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bir dönem boyunca gerçekleştirilen okuma stratejileri öğretiminden sonra öğrencilerin okuma stratejisi kullanım düzeylerini belirlemek ve verilen strateji öğretiminin okuma strateji kullanımını üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla dönemin ilk ve son haftasında Oxford'un 2004 yılında geliştirmiş olduğu "Okuma Stratejileri Anketi" (Reading Strategy Questionnaire) ve öğrencilerin okuma stratejisi kullanımını gösteren öğrenci çalışmaları uygulanmıştır (Akt: Sönmez Genç, 2015). Nitel ve nicel olarak ölçme değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuç olarak öğretim süreci sonrasında öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanım düzeylerinin yükseldiği görülmüş, öğrenciler daha iyi bir okur olma yönünde ilerlemiş ve kendilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca, okuma stratejilerinin öğretim sonrasında daha etkili, daha isabetli ve daha yerinde kullanıldığı görülmüştür.

2.4.4. İlgili Diğer Araştırmalar

Buraya kadar değindiğimiz çalışmaların yanı sıra çalışmamızın yöntem desenlemesinde de kullandığımız bir diğer çalışma da "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" başlıklı çalışmadır (Karatay, 2009). Karatay bu çalışmada öğrencilerin ders içinde gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinde bir metni kavramak, anlamak, eleştirmek ve değerlendirmek amacıyla gereken okuma-anlama etkinliğini planlama, düzenleme ve değerlendirme basamaklarında ele alan ve bilişsel farkındalıklarını ortaya koyan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Planlama, düzenleme ve değerlendirme basamaklarında toplamda 32 maddelik bir değerlendirme ölçeği ortaya koyulmuştur. Bu ölçek araştırmamızda da kullanılmıştır.

Öğretmenler üzerine yapılmış az sayıdaki çalışma incelendiğinde öğretmenlerin temel dil becerilerini kullanırken, öğrenme ve öğretme ortamlarında okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik tutum sergiledikleri ve bu becerinin öğretilmesi gerektiğini savundukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında okuma stratejilerini kullanımları okulun ve sınıfın fiziki durumuna, branşlara, kişilik özelliklerine, çalıştıkları kurumun niteliğine ve öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre farklılıklar göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenler okuma anlama stratejilerinin

kullanılması ve öğretilmesinde çok önemli bir konumdadırlar. Bu yüzden öncelikle öğretmenin okuma stratejileri bilişsel farkındalığa sahip olması ve bunu ders esnasında etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir. Elde edilen araştırma sonuçları öğrenci ve öğretmen adayları gibi öğretmenlerin de strateji kullanımını bilişsel farkındalığa sahip olmasının, öğrenme öğretme ortamının başarısını etkilediğini göstermektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmamızın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem hakkında bilgi, Veri Toplama Araçları, Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma verilerin toplanmasını ve devamında analiz edilmesini gerektiren nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örnekleme oldukça geniş bir kitleyi kapsadığından araştırma problemine en etkin yanıt verebilecek olan desenin tarama modeli olduğu düşünülmüştür. Bilindiği gibi tarama modelinde geniş bir kitlenin konu üzerindeki düşüncelerinin ya da temel özelliklerinin betimlenebilmesi için evreni oluşturan topluluğu temsil edebilecek nitelikte bir örneklem seçilir. Veriler topluluğun her bir bireyinden değil, seçilmiş olan bu örneklem üzerinden betimlenir. Tarama modeli araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da varlığı kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni Mersin İli merkez ilçelerindeki 149 (Akdeniz: 53, Mezitli: 22, Toroslar: 44, Yenişehir: 31) okulda görev yapan toplam 1094 Türkçe, fen ve bilgisi ve sosyal bilgiler branşlarındaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çalışmanın örnekleme Mersin İl Milli eğitim Müdürlüğü Bilgi Edinme Biriminden elde edilen okul listeleri ve o okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sayısını bildiren listeden, sistematik örnekleme ile seçilmiştir.

Çalışmamızın örnekleme şöyle oluşturulmuştur: Öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi Edinme Biriminden elde edilen, Mersin Merkez İlçelerinde bulunan okulların sayısı (Akdeniz: 53, Mezitli: 22, Toroslar: 44, Yenişehir: 31) N=149 ve bu okullar bünyesinde görev yapan Fen bilgisi (N: 359), Sosyal Bilgiler (N: 272) ve Türkçe (N: 463) branşlarında görev yapmakta olan öğretmen sayısı (N=1094) belirlendi. Mersin İl Milli eğitim Müdürlüğü Bilgi Edinme Biriminden elde edilen okul listeleri dört merkez ilçe için tabakalandırılarak her ilçeden %20 oranında okul sayısı belirlendi. Okul listeleri üzerinden sistematik örneklemeyle Mersin'in Akdeniz ilçesinde bulunan 53 okuldan 10, Mezitli ilçesinde bulunan 22 okuldan 5, Toroslar' da bulunan 43 okuldan 9, Yenişehir ilçesinde bulunan 31 okuldan 6 okul olmak üzere toplam 30 (n=30) okul çalışmaya dahil edildi. Örneğin; Akdeniz ilçesindeki 53 olan okul sayısı (%20'si) 10 okula bölünerek aralık genişliği 5 olarak tespit edildi. Başlangıç noktası kurayla belirlendikten sonra liste üzerinde bulunan her 5 okul sırasıyla işaretlendi. Bu işlem her bir eğitim bölgesi için ayrı ayrı uygulandı. Bu şekilde örneklem grubu oluşturuldu. Sistematik örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda bulunan fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin sayıları ve okul isimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Evren ve Örneklem Tablosu

Bölgeler	Okul sayısı		Branşlara göre öğretmen sayısı		
	N	n	Fen bilgisi (n)	Sosyal bilgiler (n)	Türkçe (n)
Akdeniz	53	10	27	24	35
Toroslar	43	9	22	21	27
Mezitli	22	5	12	8	18
Yenişehir	31	6	14	17	26
Toplam	149	30	75	70	106

3.3. Verilerin Toplanması

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra (Ek:1.3.) ilk olarak Mersin ili merkez ilçelerinde görev yapan branş öğretmenlerinin listesi edinilmiştir. Bu aşamadan sonra örneklem grubu seçilmiş ve Mersin ili merkez ilçelerde (Mezitli, Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar) belirlenmiş okullarda çalışan Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinden toplam 270 branş öğretmenine “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. 270 branş öğretmeninden bazıları ölçeği gerekli ciddiyette doldurmamış ya da anketi tamamen doldurmayı reddetmiştir. Yapılan incelemeler sonucu 251 veri aracının sağlıklı bir şekilde veri analiz programına dahil olabileceği tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Aşağıda bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

3.4.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Çalışmamızda veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-1). Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (Ek-2).

Veri toplama aracı geliştirilirken ilk olarak okuduğunu kavramada bilişsel farkındalığın önemi ile ilgili yapılmış göze çarpan çalışmalar: Baker vd. (1984), Garner (1988), Paris vd. (1990), Oxford (1990), Pressley vd. (1995), Alexander vd. (2000); Pressley (2000) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra ise bilişsel farkındalık stratejilerinin sınıflandırıldığı: Jacobs ve diğerleri (1987), Schmitt (1990), Miholic (1994), Pereira-Laird ve diğerleri (1997), Mokhtari ve diğerleri (2002), Gelen (2003) gibi çalışmalar incelenerek okuma stratejileri ölçeği planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere sınıflandırılmıştır (Akt: Karatay, 2009). 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Ölçek hazırlanırken özellikle (Pressley ve diğerleri 1995, s.105) ölçeğe temel oluşturmuştur (Akt: Karatay, 2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, 32 maddelik üç boyutlu, Likert tipi bir ölçek türüdür. Ölçek, planlama (9 madde), düzenleme(14 madde)

ve değerlendirme (9 madde) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması için herhangi bir süre sınırlandırması yapılmamıştır. Fakat öğretmenlere 20-25 dakika arasında süre verilmiştir. Ölçekte ilk sütunda kitap okuma esnasında kullanılan stratejiler bulunmaktadır. Bu maddeler planlama, düzenleme, ve değerlendirme basamakları olarak gruplanmamış, aksine karışık olarak verilmiştir. 1., 3., 5., 8., 9., 13., 25., 27. ve 31. maddeler okuma öncesi planlama; 2., 4., 6., 10., 11., 14., 15., 16., 17., 18., 20., 21., 24. ve 29. maddeler okuma sırası düzenleme; 7., 12., 19., 22., 23., 26., 28., 30. ve 32. maddeler de okuma sonrası değerlendirme boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin puanlama sürecinde öğretmenlerin verdikleri puanlar okumanın planlama, düzenleme ve değerlendirme basamakları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Sağ taraftaki sütunda ise hiçbir zaman yapmam (1), nadiren yaparım (2), bazen yaparım (3), genellikle yaparım (4) ve her zaman yaparım (5) gibi değerlendirme puanlama anahtarları koyulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliği araştırılırken doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, testin güvenilirliği ölçeğin tüm alt boyutlarında kararlılık gösterdiği tespit edilmiş ve madde analizleri yapılarak okuma stratejilerine ilişkin kullanışlı ve güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde edilmiştir.

3.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmamızda kullandığımız “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” nin yanı sıra ölçeğin önüne eklediğimiz kişisel bilgiler formu araştırmamızın temelini oluşturan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. İlk olarak “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ile ilgili bilgiler verilmiş ve ankete katılanlardan verilen kutuların içine “X” işareti koymaları istenmiştir. Yine bu bölümde ankette doğru ya da yanlış diye bir bölüm olmadığı maddelerin dikkatli bir şekilde okunarak uygun gelen davranışın sıklığına göre seçim yapılması istenmiştir. Kişisel bilgi formumuz öğretmenlerin *branş* (sosyal bilgiler, fen bilgisi ve Türkçe), *yaş aralığı* (22-30yaş, 31-40yaş, 41-50 yaş ve 50 yaş ve üzeri), *branşında çalışma yılı* (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15yıl, 16-20 yıl ve 21yıl ve üzeri) ve *mezun oldukları fakülte türlerinin* bilgilerini araştırmamıza dahil etmiştir.

Yaş aralığı ve branşında çalışma yılı birbirine yakın gibi görünen veriler olsa da son

yıllarda gerçekleştirilen branşlar arası geçişler nedeniyle ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sırasında elde edilen ölçekler tek tek incelenmiş ve 251 branş öğretmeninden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında aktarılmış ve alt problemler de göz önünde bulundurularak istatistik veriler SPSS 16.0 programına yüklenmiştir. Verilerin analizinden önce örneklemin dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları ortaya koyulmuş ve örneklemin güvenilirliği açısından dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov Z testi ile denetlenmiştir. Branş, yaş aralığı ve çalışma yılı değişkenlerinin okuma stratejilerine etkisi belirlenirken ONE-WAY ANOVA testi uygulanmış, ortaya anlamlı farklar çıkması durumunda ise Varyans Homojenliği Testi ve ortaya çıkan farklılığın sebebini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Ayrıca mezun olunan fakülteye göre OSBF'lerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bilginin çeşitlenmesiyle birlikte birey hem teknolojik, kültürel, sosyal alandaki gelişmelere hem de iletişimdeki gelişmelere yabancı kalmamak için sürekli olarak bilgi edinme yollarını kullanmak zorundadır. Okumak da bilgi ediniminde kullandığımız temel yollardan biridir. Okuma etkinliğinin başlamasında, devam etmesinde ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde ise büyük ölçüde öğretmen faktörü önemlidir. Öğretmenlerin de öğrencilerin de okuma gibi bilişsel süreçleri öğretebilmeleri ve geliştirebilmeleri için kendilerinin de bu alanda yeterli olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi dersleriyle ilgili içerik alan okuma stratejileri ve bilişsel farkındalıklarını belirlenmesi önem arz etmektedir. Çalışmada, ortaokul branş öğretmenlerinin içerik alanlarında okuma anlama becerilerinin ölçülmesi ve okuma anlama stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda temel problemimiz, daha önce de belirttiğimiz gibi, Türkiye’de ortaokullarda görev yapan Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi branş öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmamız Mersin ili merkez ilçeleriyle sınırlandırılmıştır. Temel araştırma problemimizi yanıtlamak üzere dört alt problem belirlenmiştir. Bütün alt problemler de, kullandığımız “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” doğrultusunda okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç bölümde ayrı ayrı ele alınarak çözümlenmiştir. Tüm basamaklar dört alt problem için ayrı ayrı çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde önce örneklemin dağılımsal özellikleri, daha sonra da temel problemi yanıtlamamızı sağlayacak alt problemlere yönelik bulgular sunulacaktır.

Çalışma, yöntem bölümünde de açıkladığımız gibi, Mersin İli merkez ilçelerinde görev yapmakta olan branş (Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi) öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın yapıldığı yıl (2013) toplam 251 branş öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Örneklem, .95 güven düzeyi, .05 anlamlılık düzeyinde 270 öğretmenden oluşmuş, bunların 251 tanesine ulaşılabilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte değişkenleri açısından dağılımları aşağıda Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte açısından dağılımları.

	Değişkenler	Sayı	Yüzde
Branş	Sosyal bilgiler	72	28,7
	Fen bilgisi	74	29,5
	Türkçe	105	41,8
	Toplam	251	100,0
Yaş aralığı	22-30 Yaş	43	17,1
	31-40 yaş	130	51,8
	41-50 yaş	54	21,5
	50+ yaş	24	9,6
	Toplam	251	100,0
Çalışma yılı	0-5 yıl	28	11,2
	6-10 yıl	59	23,5
	11-15 yıl	83	33,1
	16-20 yıl	35	13,9
	21+ yıl	46	18,3
	Toplam	251	100,0
Mezun Olduğu Okul	Fen Edebiyat Fakültesi	55	21,9
	Eğitim Fakültesi	173	68,9
	Diğer	23	9,2
	Toplam	251	100,0

Branşlara göre dağılım açısından baktığımızda sayıca en kalabalık grubu Türkçe branşı öğretmenlerinin oluşturduğunu görmekteyiz. Birbirine yakın değerlerle bunu sırasıyla fen bilgisi ve sosyal bilgiler branşları izlemektedir. Yaş aralığı değişkeni açısından ise 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin en yüksek sıklık değeri sergilediği görülmektedir. 50 yaş ve üstü öğretmenler örneklemede en az sıklık sergileyen grup olarak belirginleşmektedir. Çalışma yıllarına bakıldığında yaş değişkenine koşut olarak 11-15 yıl aralığında deneyimi olan öğretmenler örneklemin en kalabalık grubunu oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla 6-10 yıl ve 21 ve üstü yıl deneyimi olan öğretmen grupları takip etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere bakıldığında çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmüştür.

Yöntem bölümünde örneklemin oluşturulmasını açıklarken de belirttiğimiz gibi bu çalışmada tabakalandırılmış sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin uygunluğunu test etmek için dağılımla ilgili betimsel istatistikler aşağıda Tablo 4.2.'de görülmektedir.

Tablo 4.2.

Örneklemin Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Katılımcı Sayısı	251
Ortalama	116,72
Median	118,00
Mod	114,00
Std. sapma	16.19
Çarpıklık	-,705
Basıklık	1,892
Minimum	43,00
Maximum	160,00

Dağılımın ortalaması 116. 72 (\bar{x} =116. 72); ortanca (medyan) (x_{ort} =118. 00); Standart Sapma 16.19 (S =16.19); çarpıklık -0.705 (Ç = -0.705); Basıklık 1.892 (B_s = 1.892) olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiğin minimum değeri 43.00, maksimum değeri ise 160 olarak belirlenmiştir.

Örneklemin güvenilirliği açısından dağılımın normalliği, Kolmogorov-Smirnov Z testi ile denetlenmiştir. Bu teste göre, $P > 0.05$ olduğundan dağılım normal bulunmuştur. Dağılım normalliği test sonucu, aşağıda Tablo 4.3.'te görülmektedir.

Tablo 4.3.

Örneklem Normalliği Testi

Kolmogorov-Smirnov Z	1,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,080

Çalışmada yer alan katılımcıların yani çalışmanın örnekleminin dağılımına ilişkin genel gözlemlerin ardından, aşağıda branş, yaş aralığı, çalışma yılı ve mezun olunan okul değişkenleri açısından yapılan çözümlmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farklılıkları

Kuramsal çerçeveyi açıklarken de değindiğimiz gibi, farklı metin türleri için farklı içerik alan okumalarının gerekli olduğu derslerde, okuma amaçlarına göre öğretmenlerin dolayısıyla öğrencilerin de kullandıkları stratejiler farklılıklar göstermektedir. Örneğin fen bilgisi dersinde, çoğunlukla aşağıda 'Örnek 1 a.'da da görüldüğü gibi bilgilendirici metinler kullanılırken, tarih metinlerinde zaman zaman 'Örnek 1 b.'deki türden öyküleyici metin türü de karşımıza çıkmaktadır.

Örnek 1

a. Bilgilendirici Metin Örneği

(...) Hücre bölünmesi temel olarak mitoz ve mayoz olmak üzere iki şekilde meydana gelir. Mitoz çok hücreli canlılarda canlının büyüüp gelişmesini ve canlının yaralanan bölgelerinin onarılmasını sağlar. Bir hayvanın veya bitkinin büyümesi, yaralanan ya da kopan bazı organlarının kendini yenilemesi ve onarması mitozla olur. Tek hücreli organizmalarda ise mitoz, canlının üremesini sağlar. (...)
(Urhan, 2016, s.23)

b. Öyküleyici Metin Örneği

(...) Fuat Paşa'ya kısa bir görüşmeden sonra, alabileceği yeni görevi söyledim. Memnuniyetle kabul etti. Aynı günün gecesini İsmet ve Refet Paşaları da davet ederek yeni durumu ve görevlerini kararlaştırdık. Kendilerine verdiğim kesin direktif, süratle düzenli ordu ve süvari birlikleri meydana getirmekten ibaretti. Böylece 1920 yılı Kasım'ın sekizinci günü "düzensiz teşkilat fikir ve siyasetini yıkmaya" kararı faaliyet ve uygulama alanına konulmuş oldu. (Tüysüz,2015, s.37)

Türkçe dersinde ise öğrenci, *şiir, öykü, bilgilendirici, mektup, anı, deneme, vb.* birçok farklı metin türüyle karşılaşmaktadır.

Aşağıda 5. Sınıf Türkçe ders kitabından alınmış bir şiir örneği ele alınmıştır. Sınıf içinde bu tür metinler işlenirken okuma stratejilerinden birçoğu kullanılmaktadır. Özellikle okuma öncesi hazırlık olarak görsel okumayla metne ait resimler öğrenci tarafından yorumlanması, okuma sırasında söz korosu, gösterip yaptırma gibi örnek okumalar gibi yöntem ve teknikler bir arada kullanılmaktadır.

Örnek 2.

a. Şiir Türü Örneği

Sen ne güzel bulursun
Gezsen Anadolu'yu!
Dertlerden kurtulursun
Gezsen Anadolu'yu!
Billur ırmakları var.
Buzdan kaynakları var.
Ne hoş toprakları var.
Gezsen Anadolu'yu (...)

(Tetik, Zorlu, Türker ve Polat, 2016, s.45)

Öykü örneğinde ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası birçok strateji işlenmektedir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerde okuma öncesi metni tahmin etme, okuma sırasında metnin belli bölümlerinde durarak öyküyü tamamlama, okuma sonrasında ise metinle ilgili soruları yanıtlama gibi etkinlikler öğrenci çalışma kitaplarında yer almıştır.

a. Öykü Örneği:

(...) Hödük köpek çiftliğinde doğmuştu. Anne kokusuna ve sütüne doyamadan kafese atılmıştı. Çiftlikte o sırada başka cinslerde üç yavru köpek daha vardı. Çiş eğitiminden geçtiği için önce o satıldı. Sergilendiği kuşçu dükkanı, bir oyuncakçıya bitişikti. Genç karı koca, kızlarına oyuncak köpek alacaktı. Ama o, “Canlısını istiyorum.” diye tutturdu (...) (Tetik, Zorlu, Türker ve Polat, 2016, s.18)

Bilgilendirici metinler de Türkçe ders kitaplarında, sosyal bilgiler ders kitaplarında ve fen bilgisi kitaplarında kullanılmaktadır. Türkçe dersinde amaç ve hedef davranışlar metin türünü ve özelliklerini kavratmaya yönelikken sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde amaç metnin içeriğini öğrenciye kavratmaktır. Aşağıda 8. sınıf Türkçe kitabından alınmış örnekte olduğu gibi metin; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin uygulanabileceği etkinlikler yardımıyla öğrencinin metin türünü ve metnin içeriğini kavraması sağlanmıştır. Etkinliklerde tüme varımla metin türünü tahmin etme, soru- cevap... gibi yöntemler kullanılmıştır.

b. Bilgilendirici Metin Örneği:

(...) Eskiden beri birçok Türk boyunun, birçok şahsın adları ağaç adıdır. Yeni soyadı kanununa göre de pek çoğumuz, soyumuzu ağaca bağlamış bulunuyoruz. Bu da anlatıyor ki Türk halkı ağaca karşı beslediği saygı ve sevgiyi hala kafasında, yüreğinde yaşıyor. Gerçekten yeryüzünün en kutlu varlığı olan ağaç sevilmeye, korunmaya değer (...) (Arhan, Başar ve Demirel, 2016,s.11)

Aşağıdaki örnekte de metin türünü kavramaya yönelik etkinlikler, bilinmeyen sözcüklerin belirlenmesi, metinde geçen yer adlarının harita üzerinde belirlenmesi, soru-cevapla metnin içeriğinin kavranması gibi etkinlikleri öğrencinin sınıf içinde yapması sağlanmıştır. Ayrıca okuma öncesi için biyografide geçen kişi gibi bazı ünlü kişilerin yaşam hikayelerini araştırmaları istenmiştir.

c. Biyografi Örneği:

(...) Neşet Ertaş, Orta Anadolu bozkırlarının tam göbeğinde büyük saz ve bozlak ustası Muharrem Ertaş'ın oğlu olarak 1938 yılında Kırıttılar köyünde dünyaya gelmiştir. Kırşehir, Yozgat ve Keskin'in çeşitli köylerinde geçen çocukluk ve ilk gençlik yıllarının ardından, on beş yaşında çıktığı gurbet hayatı neredeyse vefatına kadar sürmüştür (...) (Arhan, Başar ve Demirel, 2016, s.52)

Aşağıdaki metin örneğinde de metnin anlam ve tür özelliklerini kavratmaya yönelik stratejilerle ilgili etkinlikler öğrenci çalışma kitaplarında verilmiştir.

d. Deneme Örneği:

(...) Yeryüzünde mutfağı bu kadar çeşitli, Türkler gibi bir millet az bulunur, derler. Bir yemek uzmanı Anadolu'da seksen iki çeşit çorba yapıldığını saptamış. Tüm yemeklerin gerçek sayısını kimse bilemiyor. Bu yüzden Anadolu ozanları çoğu zaman yemekler üzerine destan düzmüş, uzayıp giden bu destanlarda yemekleri bir bir dile getirmişlerdir (...) (Arhan, Başar ve Demirel, 2016, s.130)

Bu doğrultuda metin türleri derslerin okuma amaçları değişmekte ve bu da öğretmenlerin de derslerinde kullandıkları stratejilerin bilişsel farkındalıklarında değişiklik olup olmayacağı sorusunu karşımıza çıkarmaktadır. Aşağıda çalışmada uygulanan ölçekte kullanılan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin branşlara göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar ortaya konmaktadır.

İlk olarak öğretmenlerin OSBF'lerine (Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık (OSBF)) ilişkin genel sonuçları Tablo 4.4.'te görülmektedir.

Tablo 4.4.

Branşlara Göre Öğretmenlerin OSBF Genel Ortalamaları

Branşlara göre öğretmenlerin OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sayı	Ortalama	Sd. Sapma	Toplam					
Sosyal bilgiler	72	116,11	16,67		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Tesiti (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
Fen bilgisi	74	118,14	14,13	Gruplar Arası	209,861	2	104,931	,398	,672
Türkçe	105	116,14	17,28	Gruplar İçi	65394,617	248	263,688		
Toplam	251	116,72	16,19	Toplam	65604,478	250			

Araştırmamızda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası basamakları göz önünde bulundurularak tek tek incelenmeden önce branş değişkeni açısından ortaya koyulan sonuçlar bir arada yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Branş öğretmenlerinin genel OSBF ortalamaları, sosyal bilgiler öğretmenleri için 116,11; Fen bilgisi dersi için 141,38 ve Türkçe dersi için de 172,83 olarak bulunmuştur. Branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,398$, $p>0,05$).

Bu çalışmada kullanılan Okuma stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde yukarıdaki genel ortalama sonuçlarının güvenilirliğini denetlemek için ölçekte okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası strateji kullanımlarının ölçüldüğü ilgili sorulara verilen yanıtlar branşlar arasında fark olup olmadığını görebilmek için ayrı ayrı gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır.

4.1.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Yukarıda belirttiğimiz gibi okuma öncesi stratejiler sırasıyla

“M1: Okuma öncesi kendime zaman ayırma.

M3: Anlama gücümü arttırmak için önceki bilgilerimi harekete geçirme.

M5: Metni gözden geçirme.

M8: Metnin başlığını ve alt başlıklarını gözden geçirme.

M9: Metnin uzunluğu, yapısı türü gibi özelliklerini gözden geçirme.

M13: Okuma öncesi metinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme.

M25: Metnin konusunu tahmin etmeye çalışma.

M27: Kendi kendine metinle ilgili sorular sorma.

M31: Metne göre bir okuma hızı belirleme” olarak belirginleşmektedir (Karatay, 2009). Farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığına baktığımızda gruplar arası karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 4.5.’te görüldüğü gibidir.

Tablo 4.5.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF’leri

Branşlara göre öğretmenlerin okuma öncesi OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sayı	Ortalama	Sd. Sapma	Toplam	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Testi (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
Sosyal Bilgiler	72	33,63	4,60						
Fen bilgisi	74	33,79	4,82	Gruplar Arası	7,128	2	3,564	,137	,872
Türkçe	105	34,03	5,59	Gruplar İçi	6462,418	248	26,058		
Toplam	251	33,85	5,08	Toplam	6469,546	250			

Branş öğretmenlerinin okuma öncesi OSBF ortalamaları Sosyal Bilgiler öğretmenleri 33.63, Fen bilgisi dersi için 33,79 ve Türkçe dersi için 34,03’tür. Branşlara göre

öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($F=0,137$, $p>0,05$).

Yukarıda da değindiğimiz okuma öncesi planlama stratejilerinin farklı branşlarda çalışan öğretmenler tarafından benzer şekilde kullanıldığını görmekteyiz.

4.1.2. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Okuma sırası düzenleme stratejilerine baktığımızda ise;

M2: Okurken not tutma.

M4: Metin zor geldiğinde sesli okuma.

M6: Dikkatli okuma.

M10: Dikkat dağıldığında okunan kısma dönme.

M11: Önemli bilgilerin altını çizme ya da işaret koyma.

M14: Sözlük, ansiklopedi gibi başka kaynaklar kullanma

M15: Metin üzerinde yoğunlaşma.

M16: Metindeki görsellerden yararlanma.

M17: Belli zaman aralıklarında durarup ne anladığını düşünme.

M18: Bağlama yönelik ipuçlarından yararlanma.

M20: Metindeki bilgiyi şema, tablo gibi şekillerle görselleştirme.

M21: Metnin yazı türüne ve noktalama işaretlerine dikkat etme.

M24: Çelişkili bilgiyle karşılaşıldığında geri dönerek metni kontrol etme.

M29: Metinde anlamı bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tahmin etme gibi

stratejiler bu gruba dahil edilmiştir (Karatay, 2009).

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin okuma sırası planlama basamağına yönelik bilişsel farkındalıkları ise Tablo 4.6.'da görülmektedir.

Tablo 4.6.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri

Branşlara göre öğretmenlerin okuma sırası OSBF ortalamaları					ANOVA				
	Sayı	Ortalama	Sd. Sapma	Toplam					
Sosyal Bilgiler	72	49,63	8,09		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Testi (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
Fen bilgisi	74	50,94	6,35	Gruplar Arası	87,693	2	43,846	,750	,473
Türkçe	105	49,65	8,14	Gruplar İçi	14500,052	248	58,468		
Toplam	251	50,03	7,63	Toplam	14587,745	250			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuma sırası planlama stratejileri ortalaması 49.63, Fen bilgisi dersi ortalaması 33,79 ve Türkçe dersi ortalaması ise 49,65'tir. Branşlara göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F=0,750$; $p>0,05$).

4.1.3. Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Okuma sonrası değerlendirme stratejileri kullandığımız ölçekte ise;

M7: Okuduğu metnin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama.

M12: Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliliğini sorgulama.

M19: Metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetleme.

M22: Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendirme.

M23: Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçirme.

M26: Anlama düzeyini arttırmak için metni tekrar okuma.

M28: Metnin konusu hakkındaki tahminlerin doğruluğunu öğrenmek için onları

kontrol etme.

M30: Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleme.

M32: Metni kavrama düzeyini belirlemek için okuduklarını başkalarıyla tartışma şeklinde ele alınmıştır (Karatay, 2009).

Karatay'ın (2009) geliştirdiği ölçekte daha önce 2007 yılında tamamlamış olduğu doktora tezinde kullandığı ölçekte yer alan okuma sonrası değerlendirme stratejilerinden bazılarını kullanmadığı tespit edilmiştir. Ölçek üzerinde yapılan çalışmalarda madde 8 ve madde 20'nin aynı işlevsel düzeyde aynı okuma stratejisini ölçtüğü görülmüş ve faktör yükü düşük olan madde8 ölçekten çıkarılmıştır. Aşağıdaki Tablo 4.7.'de ise branş öğretmenlerinin okuma sonrası değerlendirme basamağına ilişkin bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.7.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri

Branşlara göre öğretmenlerin okuma sonrası OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sayı	Ortalama	Sd. sapma	Toplam	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Testi (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
Sosyal Bilgiler	72	32,83	5,614						
Fen Bilgisi	74	33,39	4,79	Gruplar Arası	38,706	2	19,353	,716	,490
Türkçe	105	32,44	5,17	Gruplar İçi	6703,597	248	27,031		
Toplam	251	32,83	5,19	Toplam	6742,303	250			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalaması 32.83, Fen bilgisi dersi ortalaması 33.39 ve Türkçe dersi ortalaması 32.44'tir. Branşlara göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F=0.716$; $p>0.05$).

Ele aldığımız farklı branşlarda bilginin çeşitlenmesiyle birlikte öğretmenlerin de bazı stratejileri daha fazla ya da az kullanabilecekleri ve bunları ne düzeyde kullandıklarını

belirlemek için gerçekleştirdiğimiz çalışmamızda sonuçlar yukarıda belirtildiği gibidir. Okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası değerlendirme olarak belirlenmiş strateji grupları branş bazında ele alındığında branşlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu nedenle katılımcıların OSBF'si, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte türü açısından da ele alınarak farklı bireysel özelliklerin OSBF'ye etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır.

Çalışmada kullanılan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin çalışmaya katılan öğretmenler tarafından ne ölçüde kullanıldıkları, aşağıda sırasıyla *yaş*, *çalışma yılı* ve *mezun olunan fakülte türü* değişkenleri açısından incelenmektedir.

4.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş aralığının bireylerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bireyin okumaya ilişkin bilişsel gelişimi ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretimde farklılıklar göstermiş ve çalışmalarda ayrı ayrı ele alınmıştır. Yazgan ve Bintaş (2005) ilkökul 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri üzerine çalışma yaparken, Güngör (2005) strateji belirleme ile ilgili çalışmalarını 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerine yapmışlardır. Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumları üzerine çalışırken, Topuzkanamış ve Maltepe (2010) de öğretmen adaylarının yani üniversite öğrencileri üzerine strateji kullanımı konusunda araştırmalar “Çocukluk, gençlik ve olgunluk evrelerinde değişiklik gösteren okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri öğretmenlerin yaş durumlarıyla ilişkilendirilebilir mi?” sorusunu doğurmuştur.

Yaptığımız araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin OSBF'leri yaş değişkenine göre incelendiğinde ONE-WAY ANOVA testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde bazı yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.8.

Yaş aralığına göre öğretmenlerin OSBF genel ortalamaları

Yaş aralığına göre öğretmenlerin OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sayı	Ortalama	Sd. sapma	toplam					
22-30 Yaş	43	119,33	13,48		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Testi (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
31-40 yaş	130	113,85	17,66						
41-50 yaş	54	118,15	14,18	Gruplar Arası	2876,373	3	958,791	3,775	,011
50+ yaş	24	124,38	13,49	Gruplar İçi	62728,105	247	253,960		
Toplam	251	116,72	16,19	Toplam	65604,478	250			

Tabloya göre; yaşı 22-30 olan öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalaması 119.33, yaşı 31-40 olan öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalaması 113.85, yaşı 41-50 olanların okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalaması 118.15 ve yaşı 50 üzeri olan öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalaması 124.38'dir. Öncelikle ANOVA tablosundaki sig.(anlamlılık(p)) değeri incelenir. $p>0,05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. $p<0,05$ ise gruplar arasında incelenen özellik bakımından anlamlı fark olduğu anlaşılır. Gruplar arasına fark var ise; Homogeneity of variance test (varyansların homojenliği testi) tablosundaki sig.(anlamlılık(p)) değeri incelenir. $p>0,05$ ise varyanslar homojen dağılmıştır, $p<0,05$ ise varyanslar homojen dağılmamıştır. Testimizde $p=0,011(p<0,05)$ olduğundan varyanslar homojen dağılmamıştır. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=3,775$, $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği tablo 4.9.'da gösterilmiştir. Görüldüğü gibi anlamlılık değeri 0,05 değerinden büyük olduğu için varyanslar homojendir ($P>0,05$).

Tablo 4.9.

Varyansların Homojenliği Testi

Varyansların Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances)			
Toplam			
Levene İstatistik	df1	df2	Sig.
1,716	3	247	,164

Strateji kullanımı ve bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde strateji kullanımı ve yaşın birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda da yaş önemli bir değişkendir. Çalışmamızda da yaş aralıkları önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Farklılığın hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Böylelikle yukarıda belirtmiş olduğumuz gibi ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında görüldüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4.10.

Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc Tukey Testi)

Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons)						
Toplam Tukey HSD						
(I)	(J)	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güvenirlik Aralığı	
Yaş_Aralığı	yaş_aralığı				Alt Sınır	Üst Sınır
22-30 Yaş	31-40 yaş	5,47174	2,80349	,209	-1,7798	12,7233
	41-50 yaş	1,17743	3,25715	,984	-7,2475	9,6024
	50+ yaş	-5,04942	4,06051	,600	-15,5523	5,4535
31-40 yaş	22-30 Yaş	-5,47174	2,80349	,209	-12,7233	1,7798
	41-50 yaş	-4,29430	2,58002	,345	-10,9678	2,3792
	50+ yaş	-10,52115*	3,54051	,017	-19,6791	-1,3633
41-50 yaş	22-30 Yaş	-1,17743	3,25715	,984	-9,6024	7,2475
	31-40 yaş	4,29430	2,58002	,345	-2,3792	10,9678
	50+ yaş	-6,22685	3,90956	,385	-16,3393	3,8856
50+ yaş	22-30 Yaş	5,04942	4,06051	,600	-5,4535	15,5523
	31-40 yaş	10,52115*	3,54051	,017	1,3633	19,6791
	41-50 yaş	6,22685	3,90956	,385	-3,8856	16,3393

* Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (The mean difference is significant at the 0.05 level).

Tablo 4.10. incelendiğinde 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (Sig. 0,017<0.05). Elli yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamalarından daha yüksektir. Bu da bize göstermektedir ki 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler, okumaları sırasında yukarıda branşlar arası farkları ele alırken de bahsettiğimiz planlama, düzenleme ve değerlendirmeye yönelik stratejileri daha yüksek düzeyde kullanmaktadırlar.

4.2.1. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Yukarıda tespit edildiği gibi çalışmamızda yer alan yaş gruplarına göre bazı gruplar arasında anlamlı farklar saptanmış ve bu farkların özellikle hangi yaş grupları arasında görüldüğü de gerekli testlerle ortaya koyulmuştur. Daha önce de belirttiğimiz gibi elde edilen sonuçlar ölçeğimizin her üç basamağına göre teker teker ele alınarak planlama, düzenleme ve değerlendirme bölümleri içinde ayrıca incelenerek hangi bölümlerde anlamlı farkların görüldüğü tespit edilmiştir.

Aşağıda verilen tablo 4.11.'de öğretmenlerin yaş aralığına göre okuma öncesi planlama OSBF'lerini göstermektedir.

Tablo 4.11.

Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF'leri

Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma öncesi OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sa yı	Ortala ma	Sd. sapma	Toplam					
22-30 Yaş	43	35,11	4,08		Kareler Topla mı	Serbest lik Derece si (df)	Kare Ortalam ası	F Testi (F)	Anlamlı lık Değeri (Sig.)
31-40 yaş	130	32,87	5,571						
41-50 yaş	54	34,12	4,58	Gruplar Arası	334,504	3	111,501	4,489	,004
50+ yaş	24	36,25	3,68	Gruplar İçi	6135,042	247	24,838		
Toplam	251	33,85	5,08	Toplam	6469,546	250			

Yaşı 22-30 olan öğretmenlerinin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalaması 35.11, yaşı 31-40 olan okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalaması 32.87, yaşı 41-50 olan okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalaması 34.12 ve yaşı 50 üzeri olan öğretmenlerin OSBF'leri ortalaması 36.25'dir. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F=4,489$, $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Tablo 4.12'ye göre $P>0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12.

Varyansların Homojenliği Testi

Varyansların Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances)			
Planlama			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,784	3	247	,504

Farklılığın hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Böylelikle farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.13.

Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey)

Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons)						
Planlama						
Tukey HSD						
(I)yaş aralığı	(J) yas_aralığı	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenirlik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
22-30 Yaş	31-40 yaş	2,23936	,87675	,054	-,0285	4,5072
	41-50 yaş	,98665	1,01863	,767	-1,6481	3,6214
	50+ yaş	-1,13372	1,26987	,809	-4,4184	2,1509
31-40 yaş	22-30 Yaş	-2,23936	,87675	,054	-4,5072	,0285
	41-50 yaş	-1,25271	,80686	,408	-3,3397	,8343
	50+ yaş	-3,37308*	1,10724	,014	-6,2371	-,5091
41-50 yaş	22-30 Yaş	-,98665	1,01863	,767	-3,6214	1,6481

	31-40 yaş	1,25271	,80686	,408	-,8343	3,3397
	50+ yaş	-2,12037	1,22266	,308	-5,2829	1,0422
50+ yaş	22-30 Yaş	1,13372	1,26987	,809	-2,1509	4,4184
	31-40 yaş	3,37308*	1,10724	,014	,5091	6,2371
	41-50 yaş	2,12037	1,22266	,308	-1,0422	5,2829

*Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (The mean difference is significant at the 0.05 level).

Tablo incelendiğinde 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Sig 0.014 < 0.05). Elli yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgular ortaya koyuyor ki yaş ortalaması arttıkça okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları da artmaktadır.

4.2.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Yukarıda da görüldüğü gibi okuma öncesi planlama stratejileri yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Çalışmamızın bu basamağında ise öğretmenlerin yaş aralığına göre okuma sırası düzenleme stratejilerini kullanımları Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri

	Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sırası OSBF ortalamaları				ANOVA				
	Sa yı	Orta ma	Sd. sapma	toplam	Kareler Toplamı	Serbest lik Derece si (df)	Kare Ortala ması	F Tes Ti (F)	Anlamlı lık Değeri (Sig.)
22-30 Yaş	43	50,90	6,94						
31-40 yaş	130	49,00	8,32						
41-50 yaş	54	50,81	6,54	Gruplar Arası	327,011	3	109,004	1,888	,132
50+ yaş	24	52,29	6,69	Gruplar İçi	14260,734	247	57,736		
Toplam	251	50,03	7,63	Toplam	14587,745	250			

Branşlara göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları ortalamaları ele alındığında 22-30 yaş grubu öğretmenlerin okuma sırası OSBF ortalamaları 50.90; 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 49.00; 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 50.81, 50 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin ortalaması ise 52.29 olarak belirlenmiştir. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F=1.888$, $p> .05$).

4.2.3. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Bu bölümde son olarak öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları belirlenecek ve bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilecektir. Ortaya çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 4.2.8'deki gibidir.

Tablo 4.15.

Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri

Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sırası OSBF ortalamaları				ANOVA					
	Sa yı	Ortalama	Sd. sapma	Toplam					
22-30 Yaş	43	33,30	4,15		Kareler Toplamı	Ser bestlik Derece si (df)	Kare Ortala ması	F Test i (F)	Anlam lılık Değeri (Sig.)
31-40 yaş	130	31,97	5,51						
41-50 yaş	54	33,20	4,74	Gruplar Arası	328,210	3	109,403	4,213	,006
50+ yaş	24	35,83	5,00	Gruplar İçi	6414,093	247	25,968		
Top lam	251	32,83	5,19	Toplam	6742,303	250			

Yaşı 22-30 olan öğretmenlerinin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalaması 33,30, yaşı 31-40 olanların OSBF ortalaması 31,97, yaşı 41-50 olanların 33,20 ve yaşı 50 üzeri olan öğretmenlerin ise 35,83'tür. Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F=4,213$, $p<0,05$).

Tablo 4.16.

Varyansların Homojenliği Testi

Varyansların Homojenliği Testi Test of Homogeneity of Variances			
Değerlendirme			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,034	3	247	,378

Farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. $P > 0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Farklılığın hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.17.

Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey)

Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons)						
değerlendirme						
Tukey HSD						
(I)	(J)	Ortalama Fark (I-J)	Std. Sapma	Sig.	95% Güvenirlik Aralığı	
yas_araligi	yas_araligi				Alt sınır	Üst Sınır
22-30 Yaş	31-40 yaş	1,32540	,89647	,452	-,9934	3,6442
	41-50 yaş	,09862	1,04154	1,000	-2,5954	2,7927
	50+ yaş	-2,53101	1,29842	,210	-5,8895	,8275
31-40 yaş	22-30 Yaş	-1,32540	,89647	,452	-3,6442	,9934
	41-50 yaş	-1,22678	,82501	,447	-3,3608	,9072
	50+ yaş	-3,85641*	1,13215	,004	-6,7848	-,9280
41-50 yaş	22-30 Yaş	-,09862	1,04154	1,000	-2,7927	2,5954
	31-40 yaş	1,22678	,82501	,447	-,9072	3,3608
	50+ yaş	-2,62963	1,25016	,155	-5,8633	,6040
50+ yaş	22-30 Yaş	2,53101	1,29842	,210	-,8275	5,8895
	31-40 yaş	3,85641*	1,13215	,004	,9280	6,7848
	41-50 yaş	2,62963	1,25016	,155	-,6040	5,8633

*Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (The mean difference is significant at the 0.05 level).

Tabloda ortaya çıkan değerler incelendiğinde 50 yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamalarından daha yüksektir. Bu da bize 50 yaş üstündeki öğretmenlerin daha çok strateji kullandıklarını göstermektedir.

4.3. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalıkları

Öğretmenlerin yaş aralıkları ve meslekte çalışma süreleri birbiriyle paralelmiş gibi görünse de son yıllarda gerçekleştirilen alan değişiklikleri, yan dal uygulaması ve özel okullarda çalışarak sonrasında devlet okullarına atanan ve öğretmenlik yapmaya hak kazanan birçok öğretmenin çalışma yıllarının ve yaşlarının tamamen örtüşmediği görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin meslekte çalışma yılları da bizim için önemli bir değişkendir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları okuma öncesi, sırası ve okuma sonrası genel ortalamaları Tablo 4.18'teki gibidir.

Tablo 4.18.

Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin OSBF Genel Ortalamaları

Çalışma yılına göre öğretmenlerin OSBF'leri	ANOVA								
	Sayı	Ortalama	Sd. Sapma	Toplam	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kare Ortalaması	F Tesiti (F)	Anlamlılık Değeri (Sig.)
0-5 yıl	28	114,54	15,19						
6-10 yıl	59	117,12	16,69						
11-15 yıl	83	113,60	17,97	Gruplar Arası	2627,452	4	656,863	2,566	,039
16-20 yıl	35	117,29	14,19	Gruplar İçi	62977,026	246	256,004		
21+ yıl	46	122,74	12,69	Toplam	65604,478	250			
Toplam	251	116,72	16,19						

Yukarıdaki tablo incelendiğinde çalışma yıllarına göre öğretmenlerinin okuma

stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalaması 0-5 yıl kıdemi olan 28 öğretmen için 114.54, kıdemi 6-10 yıl olan 59 öğretmen için 117.12 ortalama, kıdemi 11-15 yıl olan 83 öğretmenin OSBF' leri 113.60, kıdemi 16-20 yıl olan 35 öğretmenin ortalaması 117.29 ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan 46 öğretmenin OSBF' leri ortalaması 122.74'tür. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=2,566$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Aşağıda Tablo 4.19'da görüldüğü gibi $P>0,05$ olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19.

Varyansların Homojenliği Testi

Varyansları Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances)			
Toplam			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,266	4	246	,284

Farklılığın hangi çalışma yıllarından kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi ile çoklu karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 4.20.

Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey)

Karşılaştırma (Multiple Comparisons)						
toplum Tukey HSD						
(I) Çalışma yılı	(J) Çalışma yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güvenirlik Aralığı Alt Sınır	Üst Sınır
0-5 yıl	6-10 yıl	-2,58293	3,67179	,956	-12,6734	7,5076
	11-15 yıl	,93330	3,49677	,999	-8,6762	10,5428
	16-20 yıl	-2,75000	4,05677	,961	-13,8985	8,3985
	21+ yıl	-8,20342	3,83514	,207	-18,7428	2,3360
6-10 yıl	0-5 yıl	2,58293	3,67179	,956	-7,5076	12,6734
	11-15 yıl	3,51623	2,72460	,697	-3,9713	11,0038
	16-20 yıl	-,16707	3,41372	1,000	-9,5484	9,2142

	21+ yıl	-5,62049	3,14712	,384	-14,2691	3,0282
11-15	0-5 yıl	-,93330	3,49677	,999	-10,5428	8,6762
yıl	6-10 yıl	-3,51623	2,72460	,697	-11,0038	3,9713
	16-20	-3,68330	3,22472	,784	-12,5452	5,1786
	yıl					
	21+ yıl	-9,13672*	2,94104	,018	-17,2190	-1,0544
16-20	0-5 yıl	2,75000	4,05677	,961	-8,3985	13,8985
yıl	6-10 yıl	,16707	3,41372	1,000	-9,2142	9,5484
	11-15	3,68330	3,22472	,784	-5,1786	12,5452
	yıl					
	21+ yıl	-5,45342	3,58883	,551	-15,3159	4,4091
21+ yıl	0-5 yıl	8,20342	3,83514	,207	-2,3360	18,7428
	6-10 yıl	5,62049	3,14712	,384	-3,0282	14,2691
	11-15	9,13672*	2,94104	,018	1,0544	17,2190
	yıl					
	16-20	5,45342	3,58883	,551	-4,4091	15,3159
	yıl					

*Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (The mean difference is significant at the 0.05 level).

11-15 çalışma yılı ve 21 yıl ve üzerinde çalışma yılına sahip öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamaları, 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamalarından daha yüksektir. Bu anlamda meslek tecrübesinin strateji kullanımında önemli olduğunu söyleyebiliriz.

4.3.1. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Ülkemizde uygulanan farklı eğitim stratejileri ve öğretmen yetiştirme politikaları şu anda çalışmakta olan ve farklı okullardan farklı eğitim durumlarıyla mezun olmuş birçok öğretmenin bir arada bulunmasını ve aynı yaş grubundaki öğrencilere öğretim etkinliği gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Aynı zamanda çalışma yılı içerisinde tecrübe kazanan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ya da bireysel çabalarıyla kendilerini öğretmenlik mesleği açısından geliştirebildikleri bir gerçektir. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejilerini ne ölçüde kullandıkları ve meslek yılı açısından anlamlı bir fark olup olmadığı aşağıda Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama OSBF'leri

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi OSBF'leri				ANOVA					
	Sa yı	Ortalama	Sd. sapma	Toplam					
0-5 yıl	28	33,89	4,36		Kareler	Serbest	Kare	F	Anlam
6-10 yıl	59	34,20	5,17		Topla	lik	Ortala	Testi	lık
					mı	Derece	ması	(F)	Değeri
						si(df)			(Sig.)
11-15 yıl	83	32,85	5,84	Gruplar	233,853	4	58,463	2,306	,059
16-20 yıl	35	33,34	4,34	Arası	6235,693	246	25,348		
21+ yıl	46	35,56	4,025	İçi	6469,546	250			
Toplam	251	33,85	5,08	Toplam					

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları ortalaması 0-5 yıl olan öğretmenlerin 33.89, 6-10 yıl olan öğretmenlerin 34.20, 11-15 yıl olanların 32.85, 16-20 yıl olanların 33.34 ve 21yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise 35.56'dır. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F=2.306$; $p>.05$).

4.3.2. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Kullandığımız ölçekte yer alan okuma sırası düzenleme stratejilerini ölçen maddelerin diğer maddelerden daha fazla sayıda olduğunu görmekteyiz. Okuma sırasında gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan stratejileri öğretmenlerin çalışma yıllarına göre incelediğimizde Tablo 4.22.'deki sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.22.

Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme OSBF'leri

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası OSBF'leri				ANOVA					
	Sayı	Ortalama	Sd. sapma	Toplam					
0-5 yıl	28	49,00	8,07		Kareler	Ser	Kare	F	Anlaml
6-10 yıl	59	49,96	7,69		Toplamı	bestlik	Ortala	Tes	ılık
						Derece	ması	ti	Değeri
						si		(F)	(Sig.)
						(df)			
11-15 yıl	83	48,75	8,38	Gruplar Arası	417,243	4	104,311	1,811	,127
16-20 yıl	35	51,22	6,70	Gruplar İçi	14170,502	246	57,604		
21+ yıl	46	52,13	6,10	Toplam	14587,745	250			
Toplam	251	50,03	7,63						

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları ortalamaları 0-5 yıl olan öğretmen grubunun 49.00; 6-10 yıl olan öğretmenlerin 49.96; 11-15 yıl olanların 48.75, 16-20 yıl olanların 51.22 ve 21 yıl ve üzeri aktif olarak çalışan öğretmenlerin ise 52.13'tür. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F=1.811$; $p>.05$).

4.3.3. Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri farkındalıkları ise okuma öncesi ve okuma esnasında ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmemektedir. Yukarıda çalışma yıllarına göre ortaya konulan OSBF genel ortalamalarında da belirttiğimiz gibi Tablo 4.23. incelendiğinde çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23.

Çalışma Yıllarına Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme OSBF'leri

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası OSBF'leri				ANOVA					
	Sa yı	Ortala ma	Sd. Sap ma	Toplam					
0-5 yıl	28	31,64	4,79		Kareler Toplamı	Serbest lik Derece si (df)	Kare Ortala ması	F Testi (F)	An lamlı lık Değer i (Sig.)
6-10 yıl	59	32,94	5,21						
11-15 yıl	83	31,98	5,50	Grup lar Arası	324,983	4	81,246	3,114	,016
16-20 yıl	35	32,71	4,86	Grup lar İçi	6417,320	246	26,087		
21+ yıl	46	35,04	4,54	Top lam	6742,303	250			
Top lam	251	32,8367	5,19						

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının ortalamaları incelendiğinde 0-5 yıl çalışmış olan öğretmenlerin 31.64; 6-10 yıl çalışanların 32.94; 11-15 yıl arası çalışanların 31.98; 16-20 yıl çalışanların 32.71 ve 21 yıl ve üzeri çalışmış olan öğretmenlerin 35.04'tür. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F=3.114$; $p < .05$).

Farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Tablo 4.24.'te görüldüğü gibi $P > .05$ olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24.

Varyansların Homojenliği Testi

Varyansları Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances)			
değerlendirme			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,540	4	246	,706

Ortaya çıkan farklılığın hangi çalışma yıllarından kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar aşağıda Tablo 4.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25.

Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tukey)

Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons)						
Değerlendirme Tukey HSD						
(I) Çalışma_ yılı	(J) Çalışma_ yılı	Anlamlı Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güvenirlik Alt Sınır	Aralığı Üst sınır
0-5 yıl	6-10 yıl	-1,30630	1,17210	,799	-4,5274	1,9148
	11-15 yıl	-,34509	1,11623	,998	-3,4126	2,7224
	16-20 yıl	-1,07143	1,29499	,922	-4,6302	2,4874
	21+ yıl	-3,40062*	1,22424	,046	-6,7650	-,0363
6-10 yıl	0-5 yıl	1,30630	1,17210	,799	-1,9148	4,5274
	11-15 yıl	,96120	,86974	,804	-1,4289	3,3513
	16-20 yıl	,23487	1,08972	1,000	-2,7598	3,2295
	21+ yıl	-2,09433	1,00461	,230	-4,8551	,6665
11-15 yıl	0-5 yıl	,34509	1,11623	,998	-2,7224	3,4126
	6-10 yıl	-,96120	,86974	,804	-3,3513	1,4289
	16-20 yıl	-,72633	1,02938	,955	-3,5552	2,1025
	21+ yıl	-3,05553*	,93883	,011	-5,6355	-,4755
16-20 yıl	0-5 yıl	1,07143	1,29499	,922	-2,4874	4,6302
	6-10 yıl	-,23487	1,08972	1,000	-3,2295	2,7598
	11-15 yıl	,72633	1,02938	,955	-2,1025	3,5552
	21+ yıl	-2,32919	1,14562	,253	-5,4775	,8191
21+ yıl	0-5 yıl	3,40062*	1,22424	,046	,0363	6,7650
	6-10 yıl	2,09433	1,00461	,230	-,6665	4,8551
	11-15 yıl	3,05553*	,93883	,011	,4755	5,6355
	16-20 yıl	2,32919	1,14562	,253	-,8191	5,4775

*Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır (The mean difference is significant at the 0.05 level).

Tablo incelendiğinde 0-5 yıl ile 21 yıl ve üzerinde çalışma yılına sahip öğretmenler ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışma yılı olan öğretmenlerin okuma sonrası

değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler 11-15 yıl çalışan öğretmen grubundan ve 0-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmen grubuna oranla daha çok okuma sonrası değerlendirme stratejisi kullanmaktadırlar. Yani anlamlı fark 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin lehinedir.

4.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Eğitim politikaları gereği öğretmen yetiştiren kurumlar ülkemizde oldukça sık değişikliğe uğramaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana köy enstitüleri, öğretmen okulları, Anadolu öğretmen liseleri, eğitim fakültelerinin yanı sıra fen-edebiyat fakültelerinden mezun öğrenciler de öğretmen olarak görev almışlardır. Görev yapmakta olan branş öğretmenlerini ele aldığımızda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olarak formasyon alıp öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren öğretmenler olarak iki belirgin grup göze çarpmaktadır. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için yani iki farklı yükseköğretim programından mezun olmuş öğretmenlerin OSBF'lerinde belirgin bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin OSBF ortalamaları Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26.

Bağımsız Örneklem t Testi

	Mezuniyet	n	Ortalama	Std. Hata	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Toplam	Fen-Edebiyat Fakültesi	55	115,47	16,17	,006	,940	-,360	226	,719
	Eğitim Fakültesi	173	116,38	16,32			-,362		,718

Öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre ele alındığında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortalamaları 115.47; Eğitim Fakültesi mezunlarının ortalamaları 116.38 olarak belirlenmiştir ($t = -.360$, $p > .05$).

Fen–edebiyat fakültesi mezunları ve eğitim fakültesi mezunları ortalamalarını karşılaştırdığımızda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür ($p>.05$). Ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Aşağıda da mezun olunan fakülteye göre okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere dağılımlar tekrar ele alınmıştır.

4.4.1. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Öncesi Planlama Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Okuma öncesi planlama stratejileri öncelikle okumaya başlamadan önce bir amaç gerektirir. Yüksek öğretimde eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi bulunmuştur.

Tablo 4.27.

Bağımsız Örneklem t Testi

	Mezuni yet	n	Ortalama	Std. Hata	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Planlama	Fen-Edebiyat Fakültesi	55	32,89	5,92	,340	,561	-1,293	226	,197
	Eğitim Fakültesi	173	33,91	4,82			-1,163		,248

Öğretmenlerin okuma öncesi planlama stratejileri bilişsel farkındalıkları mezun oldukları fakülteye göre ele alındığında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları 32.89; Eğitim Fakültesi mezunlarının ortalamaları 33.91 olarak belirlenmiştir ($t=-1.293$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuma öncesi planlama stratejileri kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.4.2. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Sırası Düzenleme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Okuma sırasında okuyucu metinle ilgili genel düşüncelerini, verileri, düzenler ve karşılaştırmalar yaparak metni sentezler. Düzenleme stratejilerini mezun olunan

fakülteler açısından bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre incelediğimizde Tablo 4.28.'de görülen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.28.

Bağımsız Örneklem t Testi

	Mezuni yet	n	Ortalama	Std. Hata	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Düzenleme	Fen Edebiyat Fakültesi	55	49,81	7,25	,828	,364	-,142	226	,887
	Eğitim Fakültesi	173	49,98	7,87			-,148		,882

Öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları mezun oldukları fakülteye göre ele alındığında Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olmuş öğretmenlerin ortalamaları 49.81; Eğitim Fakültesi mezunlarının ortalamaları 49.98 olarak belirlenmiştir ($t=-.142$; $p>.05$). Burada da okuma öncesi bilişsel farkındalıkları ile paralel bir sonuç ortaya çıkmıştır. Fakültele göre okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

4.4.3. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Okuma Sonrası Değerlendirme Stratejileri Bilişsel Farkındalıkları

Okuma sonrası değerlendirme stratejileri ile okuyucu okuma işleminin son basamağını gerçekleştirerek okumayı sonlandırır ve bu süreç tamamlanmış olur. Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültelerini bitirmiş öğretmenler okuma sonrası değerlendirme stratejilerini kullanmaları açısından ele alınmış ve sonuçlar Tablo 4.29.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29.

Bağımsız Örneklem t Testi

	Mezuniyet	n	Ortalama	Std. Hata	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Değerlendirme	Fen-Edebiyat Fakültesi	55	32,76	4,84	,009	,925	,357 ,371	226	,721 ,711
	Eğitim Fakültesi	173	32,47	5,22					

Öğretmenlerin okuma sonrası değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıkları mezun oldukları fakülteye göre ele alındığında fen- edebiyat fakültesi mezunlarının ortalamaları 32.76; eğitim fakültesi mezunlarının ortalamaları 32.47 olarak belirlenmiştir ($t=.357$, $p>.05$). Ortaya koyulan sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın bu bölümünde Mersin ilinde fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe branşlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin branş, yaş aralığı, çalışma yılı ve mezun oldukları okul gibi değişkenlere göre, öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarına ilişkin bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamıza katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler şöyle şekillenmiştir:

Araştırmada yer alan toplamda 251 öğretmenin 74'ünü yani %29.5'ini fen ve teknoloji öğretmenleri, 72'sini yani %28.7'sini sosyal bilgiler öğretmenleri, 105' ini %41,8'ini de Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre araştırmamıza dâhil olan en kalabalık grup Türkçe öğretmenleridir. Türkçe dersinin haftalık ders saatinin diğer branşlara oranla daha fazla olması hem evrende hem de örnekleme temsil edilme oranlarını arttırmıştır.

Yaş aralığı açısından ele alındığında ise 251 öğretmenden 43'ünün 22-30 yaş, 130'unun 31-40 yaş, 54'ünün 41-50 yaş ve 24 öğretmenin 50 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Bu rakamlara göre 251 öğretmenden % 17.1'i 22-30 yaş, %51.8'i 31-40 yaş, %21.5'i 41-50 yaş ve son olarak da % 9.6'sı 50 yaş ve üzeridir. Bu açıdan da ele alındığında örnekleminin en kalabalık grubu 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerdir.

Branşlarında çalışma yılı açısından incelediğimizde ise örnekleme görev süresi açısından en küçük oranda temsil edilen grubun % 11.2 ile 0-5 yıl arasında görev yapan

öğretmenler, örnekleme en büyük oranda temsil edilen grubun ise %33.1 ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Mezun olunan fakülte açısından ele alındığında öğretmenlerin %68.9'u Eğitim Fakültesi mezunu, %21.9'u Fen Edebiyat fakültesi mezunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra ölçme sırasında göz önüne almadığımız %9.2'lik bir oranda öğretmen okulları gibi ön lisans ya da lisans programından mezun olmuş birçok kişinin öğretmenlik mesleğini icra ettiği görülmüştür. Bu çalışmada ise yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın alt problemlerinin şekillenmesini sağlayan ve araştırmada kullandığımız “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ayrı ayrı ölçmüş olduğumuz okuma öncesi-planlama, okuma sırası-düzenleme ve okuma sonrası-değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Karatay (2009), bu ölçeği üç başlık altında toplam otuz iki maddede toplamıştır. Bunlardan 9'u okuma öncesi, 14'ü okuma sırası, 9'u da okuma sonrası strateji kullanımını ölçmektedir. Diğer çalışmalar da incelendiğinde okuma stratejileri bazı ufak farklarla genelde aynı biçimde ele alınmıştır. Açıkgöz ve Güngör (2006), Akyol (2006) da okuma etkinliklerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç ana başlık altında toplamışlardır.

Bu çalışmada da öğretmenlerin kullandıkları okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerde branşlar arası anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu da Topuzkanamış ve Maltepe'ye (2010) koştut olarak branş dışında başka bireysel özelliklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Karatay (2007), Çöğmen (2008), Topuzkanamış (2009), Yıldırım (2012), Kazu ve Yıldırım (2013), Erdağı Toksun (2015) gibi birçok araştırmada cinsiyet faktörünün de okuma anlama ve strateji kullanımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada özellikle branş ve deneyimin fark yaratıp yaratmadığına odaklanıldığından cinsiyet değişkeni çalışmanın sınırları dışında kalmıştır.

Aşağıda araştırma problemiyle ilgili sonuçlar, sırasıyla branş, yaş aralığı, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte açısından değerlendirilmektedir.

5.2. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızın temel problemi “*Türkiye’de ortaokullarda görev yapan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi branş öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları branş, yaş, çalışma yılı ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenler açısından incelenmesi*”dir. Temel problemin alt basamaklarını oluşturan branş, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte açısından elde edilen sonuçlar, aşağıda tartışılmaktadır.

5.2.1. Branşlara Göre Öğretmenlerin OSBF’leri:

Sosyal bilgiler, fen bilgisi ve Türkçe branşları farklı öğretim teknikleri ve strateji kullanımını gerektiren üç farklı alandır. Özçelik’e (2011) göre okuduğunu anlama becerisi en çok sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerini etkilemektedir. Ders öğretiminde ve öğreniminde olduğu gibi alan içi okumalarda da farklı stratejiler uygulanabilmektedir. Bundan yola çıkarak araştırmamızın ilk problemi “*Branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?*” olmuştur.

Bulgular incelendiğinde branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Daha önce öğretmenler üzerine yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştığımızda doğrudan branşlar arasındaki farklılıkları inceleyen benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin okuma stratejileri kullanım düzeylerini ve sınıf öğretmenleri tarafından en çok hangi stratejilerin kullanıldığını araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Özcan, 2007; İnce, 2012). Kazu ve Yıldırım (2013) ise çalışmasında cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim kademesi ve öğrenci sayısı gibi değişkenleri ele almış fakat branş değişkenini bu araştırmanın dışında tutmuştur. Erdağı Toksun (2015) Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenleri açısından incelemiştir. Ancak bu araştırma sadece Türkçe öğretmenlerinin incelendiği grup içi bir araştırmadır. Bunun yanında Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanım düzeylerini branş değişkeni açısından ele almıştır. Türkçe, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf öğretmenliği branşlarındaki eğitim fakültesi öğrencileri arasında yapılmış olan araştırmada, okuma başarısına bakıldığında en başarılı grubun

Türkçe öğretmenliği öğrencileri, en başarısız grubun ise sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada okuma stratejileri kullanımlarına bakılmış; Türkçe ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin strateji kullanma bakımından sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinden daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Kuş ve Türkyılmaz'ın (2010) yaptığı araştırmaya göre de Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına oranla daha çok strateji kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Topuzkanamış (2009) ve Kuş ve Türkyılmaz'ın (2010) öğretmen adayları üzerinden elde ettikleri sonuçlar bu çalışmada branş öğretmenleri üzerinden elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Öğretmen adayları söz konusu olduğunda eğitim görülen branş açısından gruplar arasında anlamlı fark olması ancak benzer bir sonucun görev yapan öğretmenler açısından geçerli olmaması dikkat çekici bir sonuçtur.

5.2.2. Yaş Aralığına Göre Öğretmenlerin OSBF'leri

Bu çalışmanın ikinci alt problemi “*Yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?*” sorusudur. Bu soruya yönelik inceleme sonucunda 31-40 yaş aralığı ve 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin, diğerlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bireyin okumayı öğrendiği yaşlardan itibaren ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde yaşının arttıkça kullandığı okuma stratejilerinin de arttığı ve çeşitlendiği rapor edilmektedir. Hamurcu'nun (2002) araştırması buna örnek olarak gösterilebilir. Buna karşılık, tersi sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Güngör (2005), 7. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıf öğrencilerinden daha çok strateji kullandıklarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elli yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ortalamalarından daha yüksektir. Buna göre farkın okumanın hangi aşamasında ortaya çıktığını belirlemek için alt problemlere daha yakından bakmak gerekmektedir. Alt problemimiz de kullandığımız ölçeğe göre şekillenerek kendi içinde üç alt başlığa ayrılmıştır.

Elli yaşın üstündeki öğretmenlerin okuma öncesi planlama ve okuma sonrası

değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerinkinden daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu bulgular, yaş ortalaması arttıkça okuma stratejileri bilişsel farkındalığının okumanın planlama ve düzenleme basamaklarında arttığını göstermektedir. Buna karşın yaş aralığına göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş değişkeninin göz ardı edilerek sadece kıdem değişkeninin dikkate alındığı görülmektedir. Yaş ve çalışma yılı her ne kadar paralelmiş gibi düşünülse de öğretmenlerin yaş faktörü göz önünde bulundurulmadan branş değişikliği yapmaları ya da geç atanmaları sebebiyle çalışma yılı her zaman yaş aralığıyla paralellik göstermemektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki bölümde ele alınacaktır

5.2.3. Branşlarındaki Çalışma Yılına Göre Öğretmenlerin OSBF'leri

Araştırmamızın üçüncü alt problemi “*Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark var mıdır?*” sorusudur.

Bulgular incelendiğinde 11-15 çalışma yılı ve 21 yıl ve üzerinde çalışma yılına sahip öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları, 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Bu çalışmada her iki değişken de ayrı ayrı okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası kullanılan stratejiler açısından incelenmiştir. Ölçek açısından baktığımızda ölçeğin okuma öncesi bölümlerinde yaş aralığı değişkeni anlamlı fark yaratırken, çalışma yılı değişkenine göre herhangi bir fark görülmemektedir. Ölçeğin okuma sırası basamağında ise hem yaş aralığı hem de çalışma yılı arasında anlamlı bir fark yoktur. Okuma sonrası değerlendirme basamağında ise her iki değişken için anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendi branşındaki çalışma yılları arttıkça, strateji kullanımı da artmıştır. Yine bu değişken için de alt problemler; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki strateji kullanımı tek tek ele alınmıştır.

Ölçeğin alt basamakları açısından çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma öncesi-

planlama stratejileri bilişsel farkındalık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu da çalışma yılı ne olursa olsun öğretmenler tarafından okuma öncesinde genelde aynı düzeyde strateji kullanıldığını göstermektedir.

Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin okuma sırası düzenleme stratejileri bilişsel farkındalıkları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

21 yıl ve üzeri çalışma yılı diliminde yer alan öğretmenler, 11-15 yıldır çalışan öğretmen grubundan ve 0-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden daha çok okuma sonrası-değerlendirme stratejisi kullanmaktadır. Yani anlamlı fark 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin lehinedir.

Yapılan diğer çalışmalar ele alındığında Özcan'a (2007) göre öğretmenlerin meslek kıdemleri arttıkça biliş üstü strateji kullanımı da artış göstermektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Yıldırım (2012), mesleki kıdem süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, 6 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha az kullandıklarını belirlemiştir. Yine Kazu ve Yıldırım (2013) da çalışmasında benzer sonuçlar elde ederek mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdem süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla bilişsel farkındalık stratejisi kullandıklarını bulmuşlardır. Bu çalışma sonuçlarına karşıt olarak Erdağı Toksun'un (2015) çalışmasında, meslekte çalışma yılına göre 1-5 yıl arası görev yapan Türkçe öğretmenlerinin daha kıdemli olan 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını daha çok kullandıklarını tespit edilmiştir. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) ve Duran (2011), ise araştırmalarında öğretmenlerin strateji kullanımı ile çalışma yılları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları, yaş değişkeninin çalışma yılı değişkeninden farklı olarak ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca farklı yaş grupları üzerinde yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda (Hamurcu, 2002; Güngör, 2005), yaş arttıkça strateji kullanımının artacağı genellemesinin yapılamayacağı söylenebilir.

5.2.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin OSBF'leri

Araştırmamızın dördüncü alt problemi "*Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin*

okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark var mıdır?" olarak şekillenmiştir.

Çalışma bulgularımız incelendiğinde fen–edebiyat fakültesi mezunları ve eğitim fakültesi mezunları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Ortalama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu sonuç fen-edebiyat ya da eğitim fakültelerinden mezun olmanın öğretmenlerin okuma stratejileri kullanma becerileri ile doğrudan ilişkili olmayabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilik dönemlerindeki bireysel farklılıkları, ilgi ve öğrenme ortamları da bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu alt problem de her üç basamakta, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası, ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuma öncesi-planlama, okuma sırası-düzenleme ve okuma sonrası-değerlendirme stratejileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırdığımızda Erdağı Toksun'a (2015) göre Türkçe öğretmenliği, yani eğitim fakültesi mezunlarının fen edebiyat fakültesi mezunlarından daha çok strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Kazu ve Yıldırım'ın (2013) sonuçları da bu tespitle aynı doğrultudadır. Yıldırım'ın (2012) çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Fakat her iki çalışmada da ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında pedagojik formasyon verilen eğitim fakültesi mezunlarının yeterli düzeyde okuma stratejisi kullanmadığı vurgulanmıştır.

Bu çalışmada da eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının okuma stratejisine yönelik bilişsel farkındalıklarının sonuçları birbirine oldukça yakın çıkmış ve herhangi bir fark tespit edilememiştir. Bu durum müfredat ve uygulanan programlar gereği öğretmenlerin, kılavuz kitapları esas alarak benzer stratejileri kullanıyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Bu bölümde temel problemimiz ve alt problemler sırasıyla ele alınarak ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucu literatürde yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki bölümde bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.3. Öneriler

Branş öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını incelediğimiz bu çalışmada, araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle, incelenmesini gerekli gördüğümüz kimi konular, araştırma sürecine dâhil edilememiştir. Bu bölümde ileri çalışma önerileri olarak bu konulara değinilecektir.

Önceki bölümlerde de değindiğimiz gibi okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği okuma öncesi-planlama, okuma sırası-düzenleme ve okuma sonrası-değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Toplam 32 maddeden oluşan ölçek planlama 9, düzenleme 14 ve değerlendirme 9 maddeden oluşmaktadır. Yapılan incelemede toplanan veriler bu maddeler açısından ele alınmışsa da aynı bölümde yer alan maddeler arasındaki ilişki incelenmemiştir. Her bölüm kendi içinde maddeler açısından da ilişki olarak incelendiğinde, yukarıda ele alınan sonuçlara yönelik daha derinlemesine bulgular ortaya koyabilir. Ölçeğin alt bölümlerinin kendi içinde, farklı stratejileri temsil eden maddeler arası karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca öğretmenlere uygulanan ölçek yanında hem sınıf içi gözlem hem de öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşme yapılarak ölçekten elde edilen bulguların sınanması araştırmanın sonuçlarını daha geçerli ve güvenilir kılabılır.

Buna ek olarak bu çalışma dışında da ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim basamaklarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf içinde okuma stratejilerini nasıl kullandıklarının daha yakından gözlenebilmesi için katılımcı gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilecek bulgular bu ve benzer çalışmalara katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, konuya ilişkin nitel çalışmalar yapılması da gerekebilir.

Bu çalışmanın hem branş sayısı artırılarak hem de daha farklı değişkenler açısından da incelenerek bulguların ve sonuçların genişletilmesi gerekmektedir. Örneğin farklı branşların çalışmaya dâhil edilmesi, sınıf içindeki öğrenci sayısı değişkeninin göz önünde bulundurulması ya da ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin strateji kullanım düzeyleri gibi değişkenler ileride yapılacak olan çalışmalara dâhil edilebilir. Buna ek olarak Mersin ili bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmanın farklı bağlamlarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenleri de kapsayacak biçimde genişletilmesi sonuçların daha genellenebilir bir noktaya taşınmasını sağlayabilir.

Yukarıda Sonuç ve Tartışma bölümünde de değindiğimiz gibi, okuma stratejileri bilişsel farkındalığının öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda branş değişkeni açısından farklı sonuçlar vermesinin altında yatan nedenlerin neler olabileceğinin de incelenmesi gerekmektedir.

Aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi branşlarında okuma stratejilerini kullanım düzeylerini ve bilişsel farkındalıklarını arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimler ve kurslar gerçekleştirilmelidir. Bu eğitimler kuramsal olmaktan çok uygulamalı olarak düzenlenmeli ve bilgi aktarımı olmanın ötesinde öğretmenlerde belli bir düzeyde iç görü geliştirmeyi hedeflemelidir.

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilebilmesi özellikle yükseköğretim kademesinde gerçekleştirildiği için öğretmen ataması yapılan bütün bölümler ve formasyon derslerinde okuma stratejileri öğretimine yer verilmelidir. Bu konuda programlamalar yapılmalı alanında uzman kişilerce öğrencilere eğitim verilmelidir. Bu çerçevede disipline özgü okur-yazarlıkların geliştirilmesi de gerekmektedir.

Uygulamada okutulmakta olan ders kitaplarında Türkçe ağırlıkta olmak üzere bütün branşlarda okuduğunu anlama etkinlikleri ve okuma stratejilerini kullanma etkinliklerine daha çok yer verilmelidir. Ayrıca dersin verildiği alana özgü metinler için alanın temelini oluşturan ilgili disiplinin kullandığı metin türüne yönelik özelleşmiş okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrenci ders kitaplarındaki metin çeşitliliği ve etkinlikler artırılarak strateji kullanım düzeyleri artırılabilir.

2015 yılı PISA okuma becerileri değerlendirme raporuna bakıldığında dünya geneli okuma becerileri ortalaması 460 puan iken Türkiye ortalaması 428 puanda kalmıştır. Türkiye okuma ortalamasınının 2009 ve 2012 yıllarına göre düştüğü de tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere okuma-anlama stratejilerini aktif olarak kullanmalarına yönelik eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. doi: 10.14686/20132019
- Akyol, H. (2006). 2005 Programına uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık. ISBN: 9754993572, 9789754993578
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ISBN: 975-8792-91-1
- Akyol, H. ve Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own reading and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26. Erişim Adresi: 878-884.doi:10.1016/j.tate.2009.10.026
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-364-001-1
- Akyol, H. ve Ateş, S. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300. Erişim Adresi: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/350/332>
- Alıcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001168>
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2016). *MEB İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: MEB Yayınları. ISBN 978-975-11-3822-4
- Arzu, F. Z. (2006). *İlköğretimde Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Ay, E. ve Uğurlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının biliş üstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 327-344. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9095>
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınevi. ISBN: 9789753165945
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve postmodern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69. Erişim Adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_egitim_modern_postmodern.pdf
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 265-300. Erişim Adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000473>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-118 Erişim Adresi: http://ebad-jesr.com/english/images/MAKALE_ARSIV/C3_S2makaleler/3.2.07.pdf
- Bayat N., Şekercioğlu G. ve Bakır S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (76), 457-466. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3693>
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş üstü öğrenme stratejileriyle öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87351>
- Benzer, E. ve Şahin, F. (2008). Temel dil becerilerinin fen öğretimindeki önemi ile ilgili bir araştırma. 8. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Bolu-Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu. Erişim Adresi: <http://dSPACE.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/1137/1022-1956-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blakey E., ve Spence S. (1990). Developing metacognition. *Eric Digest*, ERIC Clearinghouse on Information Resources: Syracuse, NY. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327218.pdf>
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension*. New York: Pearson Education Inc. ISBN: 0205324479/ 9780205324477
- Brezin M. J. (1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28, 227-242. doi: 10.1007/BF02766986
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 9780674710016
- Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding classroom reading instruction*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc. ISBN: 0697241408/ 9780697241405

- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., et al. (2011). Testing the impact of child characteristics on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46, 189-221. doi: 10.1598/RRQ.46.3.1
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244. Erişim Adresi: http://www.academia.edu/download/36730213/5000072787-5000097504-1-PB_1_TUBAR_01_Orijinal.pdf
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935469.pdf>
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Tekin_CELIKKAYA/publication/258446514_SOSYAL_BILGILER_DERSINDE_OGRENCILERIN_OGRENME_STRATEJILERINI_KULLANMA_DURUMLARI/links/0deec5284761a0dcad000000.pdf
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65- 84. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907689.pdf>
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(11), 1-11. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/makusobed/article/view/1098000292/1098000281>
- Çöğenli, G. A. ve Güven, M.(2014). Bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 283-292. Erişim Adresi: http://www.zgefdergi.com/Makaleler/324591699_22_18_Guven.pdf
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu A. S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 248-251. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.045>

- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056030/5000053239>
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ISBN: 9756802073
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-975-6802-05-2
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınevi. ISBN: 9789756802069
- Demirel, Ö. ve Epçaçan C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106. Erişim Adresi: http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf
- Derman, A. (2002). *İlköğretim 7. Sınıflarda fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Dilci, T ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267. Erişim Adresi: <http://sdu.dergipark.gov.tr/download/article-file/117833>
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 9789944474504.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin belirledikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224. Erişim Adresi: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tr/detay.aspx?pageId=1500>
- Duman, M. (2013). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Durgun, G. (2010). *Effects Of Explicit Metacognitive Strategy Training On Reading And Strategy Awareness*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read (Sixth edition)*. Boston: Allyn & Bacon. ISBN: 0205139159
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202. Erişim Adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epca_erzen.pdf

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. Erişim Adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin gerçeklik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128. Erişim Adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/epcacan_cevdet_ve_ozcandemirel.pdf
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(1) Winter,1335-1353. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4336>
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları. ISBN: 9755090584
- Ertekin, S. (2010). *Fen Ve Sosyal Bilimler Öğrencilerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri Üzerine Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Esen, B. E. ve Yiğit, N. (2013). Öğrencilerin fen dersinde kullandıkları okuma ve yazma stratejileri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 23-42. Erişim Adresi: http://fead.org.tr/dergi/wp-content/uploads/112013_3.pdf
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30. Erişim Adresi: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gg9biHDD7IoJ:asosindex.com/cache/articles/18608-1.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Göktaş Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCS)*, 4(2), 52-66. Erişim Adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138895-2014012516424-5.pdf>
- Gönen, M. ; Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 2. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/164/gonen.htm

- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education. ISBN: 0-582-36995-9
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık. ISBN: 9789754221114
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ISBN: 9944772112
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048633/5000045953>
- Güngör A. ve Açıkgöz Ün K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050662/5000047910>
- Gürses, R. (1996). Okuma ve anlama üzerine. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu Bülteni*. 28, 98-103.
- Hall, L. A. (2004). Teachers and content area reading: attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 403-414. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048874/5000046194>
- Harmer, J. (2007). *The practise of English language teaching.(3th ed.)*. Harlow: Longman. ISBN: 058240385 5
- Ilgaz, G. ve Güvenç, H. (2006). *İlköğretimde II. Kademe Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- İmel, S. (2002). Meta-cognitive skills for adult learning. *Trends and Issues Alert*, 39. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469264.pdf>
- İnce, Y. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi/International Journal of Human Sciences*, 7(2), 468-487. Erişim Adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1267/593>
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık. ISBN: 9789757287520
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi. ISBN: 9751117011

- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-152. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231678>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları. ISBN: 978-605-5426-58-3
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/asbed/article/download/5000072183/5000066382>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870065.pdf>
- Kavcar, C., Oguzkan, F. ve Sever, S. (2002). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları. ISBN: 975 7287 40 7
- Kazu, H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 323-342. Erişim Adresi: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/download/352/334>
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 1-12. Erişim Adresi: <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s2/c3s2m1.pdf>
- Kırkılıç, A. ve Ark. (2013). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları. ISBN: 9944919462
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği- Hakemli Yazılar*, 24, 11-32. Erişim Adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/503/496>
- Kuşdemir Y. ve Güneş F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/1098001106/1098000743>
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. No: 1739, Sayı: 14574. Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=247>
- MEB-TTKB. (2014). Öğretmenlik alanları atama ve ders okutma esasları. 20.02.2014 tarihli ve 9.sayılı kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı tebliğler dergisi. Erişim Adresi:

- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/12115733_20.02.2014_9_kuru_lkarar.pdf
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu, Ankara. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Namlu A. G. (2004). Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi* 2, 123-133. Erişim Adresi: <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/bilisotesi-ogrenme-stratejileri-olcegi-toad.pdf>
- National Assessment Governing Board (2006). *Reading framework for the 2007 national assessment of educational progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Erişim adresi: <https://www.edpubs.gov/document/ed002606p.pdf?ck=6>
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin Fen Bilgisi Akademik Başarısıyla Türkçe' de Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin üst-biliş okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/17_1/183.pdf
- Okçu, V. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme ve stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 129-146. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/215596>
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 9756956445
- Özcan Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu* (3. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ISBN: 975-6802-13-8
- Özer, B. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretim kuram, strateji, yöntem ve tekniklerinin farkında olma ve kullanma düzeyleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 197-211. Erişim Adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000403/1038000334>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press. ISBN: 1593852282

- Radoyevic, N. (2006). *Exploring The Use Of Effective Learning Strategies To Increase Students' Reading Comprehension And Test Taking Skills*, (Unpublished thesis master of education The Brock University). St. Catharines: Ontario. Erişim Adresi: <https://dr.library.brocku.ca/handle/10464/1466>
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2008). *Türkçe Ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Proje Raporu). Aydın: ADÜ BAP Projesi No: EĞF-04001.
- Saracaloğlu, A., Yenice, S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037922>
- Schmeck, R. R. (1988). *Individual differences and learning strategies. Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press, Inc. ISBN: 978-0-12-742460-6
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık. ISBN: 9944436250
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 9759489619
- Sezin Ertekin, Z. (2010). *Fen ve Sosyal Bilimler Öğrencilerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri Üzerine Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Snowman, J. (1986). *Learning tactics and strategies*. (Editors: Phye, G.D. and Andre, T.). *Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problem solving*. New York: Academic Pres, Inc. ISBN: 0125542526, 9780125542524
- Sönmez Genç, N. (2015). *Okuma Stratejilerinin Öğretimi ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını. ISBN: 9750600622
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Şahin, E. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik- öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayınları. ISBN: 9756376260
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Idris_Sahin3/publication/281612413_OGR ETMEN_ADAYLARININ_NASIL_YETISTIRILDIKLERINE_ILISKIN_GOR USLERI/links/55efdaa908ae199d47c02e38/OeGRET MEN-ADAYLARININ-NASIL-YETISTIRILDIKLERINE-ILISKIN-GOeRUeSLERI.pdf
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça eğitim*, 74/75, 49-52. Erişim adresi:

<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>

- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164. Erişim adresi:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/164/sengul.htm
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları. ISBN: 12345672117664
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ISBN: 975-6802-10-3.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları. Erişim Adresi:
<http://pegem.net/dosyalar/dokuman/10122013101540Pages%20from%20Ogretim%20ilke%20ve%20yontemleri%209.%20Baski%20S.tan.pdf>
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187. Erişim Adresi:
<http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16685/173389>
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 240-251. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6139/82375>
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225. doi: 10.7827/TurkishStudies.5509. Erişim Adresi:
https://www.academia.edu/1911024/Sosyal_bilgiler_ders_kitaplarında_öğrenme_stratejileri?auto=download
- TDK sözlüğü* (2005), Ankara. ISBN: 975-16-0070-7
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. Erişim Adresi:
<http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078589/5000072810>
- Tetik, N., Zorlu, N., Türker H. ve Polat Z. (2016). *MEB Ortaokul ders kitabı- Türkçe 5.sınıf*. Ankara: MEB Yayınları. ISBN 978-975-11-4137-8
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, XXVII, 654-677. Erişim Adresi:
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073058/5000067282>
- Tüysüz, S. (2015). *Meb ilköğretim 8 Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Tuna yayıncılık. ISBN: 978-975-8198-67-2

- Urhan, A. (2016). *MEB ilköğretim 8 ortaokul fen bilimleri*. Ankara: Tutku Yayıncılık. ISBN: 978-975-8851-77-5
- Uyar, Y., Ateş, S., Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 227-247. Erişim Adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000272/1038000143>
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and Unsuccessful Readers' Use Of Reading Strategies* (Unpublished MA Thesis). The Institute of Economics and Social Sciences of Bilkent University: Ankara.
- Ün Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası. ISBN: 9759536609.
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme (8. baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. ISBN: 9786058906013
- Üredi, I ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. Erişim Adresi: http://apbs.mersin.edu.tr/files/isiltanriseven/Publications_013.pdf
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları. ISBN: 9789753384032
- Yamaç, A. (2014). Birinci sınıf öğretmeni olmak. *İlköğretim Online*, 13(2), 362-376. Erişim Adresi: ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2105
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). *Yabancı dil öğretimi yaklaşımı ve yöntemleri. Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 6054434367
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 10, 3, 1855-1891. Erişim Adresi: <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/6db8b405648005e09a99e041f659cd26sFULL.pdf>
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936367.pdf>
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barret taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183001>
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish*, 8(4), 1461-1478. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa*

Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 131-139. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183191>

Yurdaşık, A. (2007). *Öğretmenlerin Okuma Öğretimi ve Okuma Stratejileri ile İlgili Görüş ve Yaklaşımları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Yurdakul B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 279-298. Erişim Adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/viewFile/1208/pdf>

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007 Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. (Yayına haz.: Yüksel KAVAK, Ayhan AYDIN, Sadegül AKBABA ALTUN). Ankara: Yükseköğretim Kurulu. ISBN: 9757912360, 9789757912361



EKLER

EK 1.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli öğretmenler, bu ankette sıralanan maddeler, insanların bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken yaptıkları bazı eylemlerle ilgilidir. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen davranışın sıklığını belirten kutuya (X) işareti koymanızdır.

Dikkat: Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir cevap seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun olan eylemi belirten şıkki işaretlemektir.

BRANŞ:

Sosyal Bilgiler

Fen ve Teknoloji

Türkçe

YAŞ ARALIĞI:

22-30 Yaş

31-40 Yaş

41-50 Yaş

50 Yaş ve üzeri

BRANŞINDA ÇALIŞMA YILI:

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve üzeri

MEZUN OLDUĞUNUZ YÜKSEK ÖĞRENİM KURUMU:

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ					
		Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen Yapırım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
M1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
M2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
M3	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
M4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
M5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
M6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
M7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
M8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
M9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
M10	Okurken dikkatim dağılıncı, okuduğum kısma dönmeye çalışırım.					
M11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
M12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					
M13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
M14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
M15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
M16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
M17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
M18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
M19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					

M21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.						
M22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.						
M23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.						
M24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.						
M25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.						
M26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.						
M27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.						
M28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.						
M29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.						
M30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.						
M31	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.						
M32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.						

Ek 1.2. Bilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni**İLGİLİ MAKAMA**

17.09.2013

Şirin ARMUTÇUOĞLU'NUN *okuma stratejileri* üzerine yapacağı yüksek lisans tezinde, geliştirdiğim "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*"ni araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanmasını onaylıyorum.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Öğretim Üyesi. Nu:312 Gököy Kampüsü BOLU
Tel: 0374 254 10 00-1635



Doç.Dr. Halit KARATAY

Ek 1.3. İzin Belgesi

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/669356

14/02/2014

Konu: Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin 06.02.2014 tarih ve 28677689-302-294/1881 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şirin ARMUTCUOĞLU'nun "Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık Düzeyleri" konulu anket çalışmasını uygulaması ile ilgili 12.02.2014 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şirin ARMUTCUOĞLU'nun sözkonusu araştırmayı İlimiz Merkez İlçelerinde bulunan Ortaokul öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (mühürlü ve onaylı soruları kullanarak) uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan GÜL
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Dilekçe ve Ekleri (23 sy.)
- 2- Komisyon Görüşü

OLUR
14/02/2014

Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İlo Ayntır.
14.02.2014
Mehmet ŞİMŞEKKAYA
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4aac-0b18-3bfc-ba77-c700 kodu ile yapılabilir.

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin : Mehmet ŞİMŞEKKAYA / Canan YAŞA / VHKİ Strateji 2 (Araştırma Planlama İstatistik) Hizmetleri Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 – 19 E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr – istatistik33@hotmail.com
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ARMUTCUOĞLU ŞİRİN

Doğum Yeri ve Tarihi: KIZILAĞAÇ/ULA-21.03.1982

Eposta: sirin21m@hotmail.com

Telefon: 5054010732

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi /Türkçe Eğitimi A. B. D.

Yıl:2000-2004

İŞ TECRÜBESİ

Türkçe Öğretmeni

Milli Eğitim Bakanlığı

Şubat 2005-

YAYINLAR:

İlköğretim 6. 7.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Bilinçlendirme Yoluyla Geliştirilmesi”, 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 05-06 Temmuz 2012, Mersin, Baskı: Ankara 2012 (TÜBİTAK) (Nilgün Açık Önkaş ile birlikte). 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı