

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİNİN
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANMALARINI SAĞLAYAN
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif DURKAN

DANIŞMAN

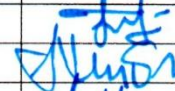
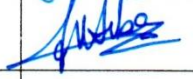
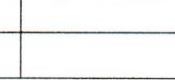
Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN

GİRESUN-2017

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 31.07.2017 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlilik öğrencisi Elif DURKAN'ın İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği başlıklı tezini incelemiş olup aday 05.09.2017 tarihinde, saat 13.00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY	
Üye		
Üye		

ONAY

...../...../201..

Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlilik tezi olarak sunduğum “İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/09/2017

Elif DURKAN

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamalarını ne derece uygulanabilir bulduklarını ve konu hakkındaki eksiklikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın, sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerine dair uygulamalarına ve strateji öğretimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışma genel hatları ile incelenmiştir. İkinci bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın taranmış ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgulara ve yorumlara, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tezimin hazırlanmasında derin bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, her zaman destek ve güvenini hissettiğim, fikir ve davranışlarıyla bana ve çalışmaya katkıda bulunan her yönüyle örnek aldığım değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN'e, pozitif enerjisi ile beni rehbersiz bırakmadığı ve yüreklendirdiği için çok teşekkür ederim.

Ölçek geliştirme aşamasında değerli zamanlarını ve yardımlarını esirgemeyen Giresun Üniversitesinde görevli Prof. Dr. Ramazan SEVER'e, Doç. Dr. Nazım ELMAS'a, Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL'a, Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Veli KUTAY'a ve Araş. Gör. Ayşe Dilek YEKELER'e; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde görev yapan değerli hocam Doç. Dr. Kasım YILDIRIM'a; Ahi Evran Üniversitesinde görev yapan değerli hocam Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e; Gazi Üniversitesi doktora öğrencisi Nurhan AKTAŞ'a ve Öğretmen Mustafa ÖÇ'e ayrı ayrı sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmaya katılan ve uygulanan testlere samimiyetle cevap veren Giresun il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Son olarak, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, bugünlere gelmemde bana her konuda maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan

Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği

DURKAN, Elif

Giresun Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN

Temmuz, 2017, XII+ 144 sayfa

Kişi, neyi niçin öğrendiğini, niçin konuştuğunu, yazdığını, okuduğunu bilmelidir. Her öğrenme durumu ile ilgili belli hedefler, amaçlar ve stratejiler olması gerekir. Okuma stratejileri, okuyucuların metni anlamak, okuma esnasında karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları bilişsel eylemlerdir. Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma süreçlerini izlemesini ve kontrol etmesini kolaylaştırarak, öğrenciye okuma sürecini düzenleme şansı tanır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma da bir öğrenmedir ve bu öğrenmenin temeli ilkokulda, ilkokul öğretmenlerince atılır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamaları ne derece uygulanabilir bulduklarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Giresun ili ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplanan nicel veriler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” ve nitel veriler için, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılabilirliğine ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip olduklarını; araştırma kapsamında seçilen cinsiyet, kıdem, kurumda çalışan öğretmen sayısı ve mezun

olunan okul bağımsız değişkenlerine göre görüşlerinin değişmediğini kapsamaktadır. Nitel araştırma bulgularına göre ise sınıf öğretmenleri (okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme) üstbilişsel okuma stratejisi olarak soru sorma stratejisini kullanırken, bu stratejiye ek olarak okumaya hazırlıkta ön bilgileri harekete geçirme, okuma esnasında akıcı okuma, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme esnasında da özetleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Üstbilişsel Okuma Stratejiler, Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimi, Sınıf Öğretmeni



ABSTRACT

EVALUATION OF THE CLASS TEACHERS' APPLICATIONS THAT ENABLE
THEIR STUDENTS TO USE METACOGNITIVE READING STRATEGIES
DURING FOURTH GRADE TURKISH LESSONS: THE SAMPLE OF GİRESUN
PROVINCE

DURKAN, Elif

Giresun University

Social Science Institute

Department of Primary Education, Classroom Teacher Education Field of Study

Master Thesis

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Fatmanur ÖZEN

July 2017, XII+ 144 pages

Learner should know why and what for he/she learned, talked, wrote and read. For each learning status there must be certain goals, objectives and strategies. Reading strategies -through pre, while and post- are cognitive actions that are used to understand the text thoroughly understand or avoid, identify and solve the problems encountered in the process of reading. Metacognitive reading strategies is facilitating students' reading process, let them to monitor, control and gives them chance to edit their reading process. The use of metacognitive reading strategies is also a learning process and is based at primary school, by primary school teachers. The purpose of this research is, class teachers who are working in the fourth grade of primary schools, opinions about what extend they found applicable to use of metacognitive reading strategies by students in reading activities of Turkish lessons. The working group of the research was fourth grade classroom teachers who worked in public primary schools in Giresun in the academic year of 2016-2017. In the collection, analysis and interpretation of the data, a mixed method consisting of quantitative and qualitative research methods was used. For the collection of quantitative and qualitative data: "Scale for the Use of Metacognitive Reading Strategies" developed by the researcher and the semi-structured interview form were used. The results of the research showed that class teachers had quite positive views on the availability of metacognitive reading strategies used pre-while and post reading. The opinions of

the class teachers did not change according to their sex, seniority, the number of teachers working with. According to qualitative findings of research, while classroom teachers use the strategy of asking questions as a pervasive reading strategy during pre-while and post reading, asking question strategy is supplemented by: activating preliminary information in the preparation for reading, fluent reading in the while reading. It was also found that they used strategies of summarizing in the post reading.

Key Words: Metacognition, Metacognitive Reading Strategies, Instruction of Metacognitive Reading Strategies, Class Teachers



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
KISALTMALAR DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Üstbilış	9
2.1.1. Bilış ve Üstbilış Farkı	15
2.1.2. Üstbilışin Sınıflandırılması	15
2.1.2.1. Üstbilışsel Bilgi	17
2.1.2.2. Üstbilışsel Kontrol	20
2.1.3. Üstbilışin Gelişimi	21
2.1.4. Üstbilışsel Stratejiler	24
2.2. Okuma	25
2.2.1. Okuduğunu Anlama ve Önemi	28
2.2.2. Okuduğunu Anlama ve Üstbilış	29

2.2.3. Okuma Stratejileri -----	31
2.2.4. Üstbilişsel Okuma Stratejileri -----	37
2.2.4.1. Okumaya Hazırlık Stratejileri -----	41
2.2.4.1.1. Gözden Geçirme ve İnceleme -----	42
2.2.4.1.2. Okuma Amacını Oluşturma -----	43
2.2.4.1.3. Ön Bilgileri Okuma Ortamına Aktarma -----	44
2.2.4.1.4. Tahminler Yapma -----	45
2.2.4.1.5. Kelime Havuzu -----	45
2.2.4.1.6. Kelime Haritası -----	46
2.2.4.2. Okuma Esnası (Sırası) Stratejileri -----	46
2.2.4.2.1. Akıcı Okuma -----	48
2.2.4.2.2. Altını Çizme -----	49
2.2.4.2.3. Not Alarak Okuma -----	49
2.2.4.2.4. Anlamayı Kontrol Etme -----	50
2.2.4.2.5. Soru Sorma -----	50
2.2.4.2.6. Yardımcı Stratejiler Kullanma -----	51
2.2.4.2.7. İşaretleme -----	51
2.2.4.2.8. Görsel Düzenleyici Kullanımı -----	52
2.2.4.3. Okuma Sonrası/Değerlendirme Stratejileri -----	52
2.2.4.3.1. Özetlemeler Yapma -----	55
2.2.4.3.2. Metni Değerlendirme -----	56
2.2.4.3.3. Metni Tekrar Etme -----	56
2.2.4.3.4. Ana Düşüncenin Bulunması -----	57
2.2.4.3.5. Yardımcı Düşüncelerin Bulunması -----	57
2.2.4.3.6. Kavram Haritası, Tablo ve Grafik Oluşturma -----	57
2.2.4.3.7. Yazarın Metne Karşı Bakış Açısını Belirleme -----	57
2.2.4.3.8. Metnin İçeriğine Uygun Başlık Önerme -----	58
2.2.4.3.9. Tartışma -----	58
2.2.4.3.10. Neden-Sonuç İlişkileri Kurma -----	58
2.2.4.3.11. Karşılaştırmalar ve Kıyaslamalar Yapma -----	58
2.2.4.3.12. Düşünme Ajandası (Öğrenme Günlüğü) Tutma -----	59
2.2.4.3.13. Metni Dramatize Etme -----	59

2.3. Okuma Eğitimi ve Öğretimi -----	59
2.3.1. Okuma Eğitiminin/Öğretiminin Önemi -----	61
2.3.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimi -----	63
2.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi -----	64
2.3.4. Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Öğretmen Eğitimindeki Yeri -----	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM -----	70
3.1. Araştırmanın Modeli -----	70
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu -----	71
3.3. Veri Toplama Araçları -----	73
3.3.1. Nicel Veriler -----	73
3.3.2. Nitel Veriler -----	82
3.4. Verilerin Analizi -----	84
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi -----	84
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi -----	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR -----	88
4.1. Taramadan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar -----	88
4.2. Görüşmeden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar -----	98

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER -----	113
5.1. Sonuçlar -----	113
5.2. Öneriler -----	115
6. KAYNAKÇA -----	117
EKLER -----	136
ÖZ GEÇMİŞ -----	144

KISALTMALAR DİZİNİ

- KMO** : Kaiser Meyer Olkin
- MEB** : Milli Eğitim Müdürlüğü
- OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
- PISA** : Programme for International Student Assessment
- ÜOSKÖ** : Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği
- TDK** : Türk Dil Kurumu



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı ---	71
Tablo 2: Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Betimseller -----	72
Tablo 3: Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları -----	76
Tablo 4: Varimax Döndürme Sonucu Faktörler ve Faktörlerin Altında Yer Alan Maddeler -----	78
Tablo 5: DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri -----	80
Tablo 6: Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik ve Toplanabilirlik Testi Sonuçları -----	81
Tablo 7: Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları -----	82
Tablo 8: Betimsel İstatistikler (Descriptives) -----	85
Tablo 9: Normallik Testi Değerleri -----	86
Tablo 10: ÜOSKÖ’de Yer Alan Okumaya Hazırlıkta Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri -----	88
Tablo 11: ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuma Esnasında Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri -----	90
Tablo 12: ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri -----	90
Tablo 13: ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuduğunu Değerlendirmede Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri -----	92

Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları ----**94**

Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları ----**94**

Tablo 16: Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları -----**95**

Tablo 17: Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları -----**96**

Tablo 18: “Öğrencileriniz Okumayı Seviyorlar mı?” Sorusuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzde-Frekans Değerleri -----**99**

Tablo 19: “Öğrencileriniz Okuduklarını Anlamada Sorun Yaşıyorlar mı?” Sorusuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzde-Frekans Değerleri -----**100**

Tablo 20: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okumaya Hazırlık Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları -----**102**

Tablo 21: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Esnası Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları-----**105**

Tablo 22: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme Boyutları Betimsel Analiz Sonuçları -----**108**

Tablo 23: Bilişsel Gerekliliklerine Göre Soruların Sınıflandırılması -----**111**

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Üstbiliş Bileşenleri -----	16
Şekil 2: Üstbiliş -----	17
Şekil 3: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler) -----	79



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve konuyla ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler eğitimin amacına ilişkin beklentileri değiştirmektedir. Bu beklentiler, her ülkede zamanla değişmekte; bireylerin ve toplumların gereksinimi yönünde yeniden yapılandırılmakta ve düzenlenmektedir (Balcı, 2007). Günümüzde eğitimin temel amacı, kendi öğrenmelerinin farkında olan, öğrenme yollarının neler olduğunu doğru algılayan, neyi ne kadar bildiklerinin farkında olan, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmektir. Bu bizleri, bireylerin ne bilip bilmediklerini ve öğrenmelerini denetleyen mekanizma olan üstbiliş kavramına götürmektedir.

Üstbiliş (metacognition) bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçler olarak tanımlanabilir. Kişinin kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirebilmesini içeren bir üst sistemdir. Kısacası üstbiliş, kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözüdür (Tosun ve Irak, 2008).

Üstbiliş, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyle, yeni bilgi arasında ilişki kurabilmelerini; kendi öğrenmelerini, gözlemlmelerini ve öğrendikleri yeni alanlara aktararak bilgiyi içselleştirme imkânı sağlar. Üstbilişte birey; dikkat, algı, kodlama, yenileme ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir. Ayrıca, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasını sağlar (Oluk ve Başöncül, 2009).

Flavell'e (1979) göre üstbiliş; sosyal biliş, problem çözme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel ikna, bilgilerin sözel iletişimde önemli rol oynamaktadır. Üstbiliş, stratejik öğrenimin temelidir ve aynı zamanda düşünme hakkında düşünmedir (Candan, 2005).

Stratejik öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenciler, ne zaman stratejik davranıp davranmadıklarının farkındadırlar. Eğitim sisteminizin “stratejik okuyucular” yetiştirmesi her bakımdan önem arz etmektedir (Topuzkanamış, 2009). Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcut olup üstbilişsel stratejiler de bunlardan biridir. Üstbilişsel stratejiler, bireyin bilişsel etkinliklerini kullandığı ardışık süreçler olup; bu süreçleri düzenleme ve denetlemeye yardımcı olur (Kuruyer ve Özsoy, 2015).

Üstbilişsel stratejileri, süreci planlama, düzenleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme şeklinde sıralamak mümkündür. Bu stratejilere, dikkati yönetme, öz düzenleme, öz değerlendirme, amaç ve hedefleri belirleme ve bilgileri uygulama için fırsat arama da dâhildir. Ayrıca tüm bu stratejilerle ilgili olarak bireyin kendini izlemesi ve yaptığı hataları tespit edip düzeltilmesi de eklenebilir. Bu stratejiler öğrenilip geliştirilebilir ve kendi kendine öğrenme, genel öğrenme süreci veya özel öğrenme konuları söz konusu olduğunda rahatlıkla kullanılabilir (Başaran, 2013; Torkamani, 2010).

Okuma; bireyde bilgiyi, bilimi, demokratik bakış açısını, özgür ve yaratıcı düşüncüyü geliştirici; toplumu çağdaş evrensel değerler çerçevesinde biçimlendirici ve her türlü üretimi sağlayıcı toplumsal bir olgudur. Ulusal ve evrensel kültürü oluşturan tüm kazanım ve değerler, ancak okumakla kalıcı ve anlamlı hâle gelir (Yılmaz, 2006). Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir. Bu bakımdan okuma duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir. Ayrıca okuma, bireyin dil kullanım becerisini artırarak daha derin düşünmesine ve daha doğru kararlar alabilmesine yardımcı olur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Günümüz dünyasında bilgilere ulaşmada en etkili güç olarak görülen okuma; bilgiye ulaşmak için ön bilgilerin kazanılması, kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde etkilidir (Yıldız, 2013). Akın ve Çeçen'e (2014) göre ise okuma sadece bilgi edinme işi değildir. Okuma, insanı hem kişisel hem de toplumsal yönden bütünüyle etkileyen bir deneyimdir. Sonuç olarak birey okuma yaptığının farkında olarak her şeyi bilgi olarak depoladığını bilmeli ve okuduğundan sonuçlar çıkarabilmelidir.

Okuma harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesinin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajların algılanıp kavranmasıdır (Topuzkanamış, 2009). Okuma, bir seçme işi olup, bir şeyi benzerleri arasında ayırt edip onun dilsel ve simgesel kodunu çözmedir (Günay, 2008). Kısacası okuma; işaret ve sembolleri sesli ve sessiz çözümlenmeler ile yorumlama, görme, algılama ve zihinsel kavrama süreci olarak tanımlanabilir.

Okuma becerisi kazandırılmasının en önemli amacı gerçek okuryazarlar yetiştirmektir. Gerçek anlamda okuryazar olan bireyin; okuduğunu anlaması, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden fonksiyonel olarak kullanması gerekir (Yıldırım, 2010). Fakat gelişen teknoloji ile dünyada artık sadece okuryazar olmak yeterli olamamaktadır. Okuyan kişinin, okuduğunu çok iyi bir şekilde anlayıp yorumlayabilme ve sonuçlar çıkarabilme becerisine sahip olması gerekir (Akın ve Çeçen, 2014). Bu konuda en büyük görev öğrencilerin yetişmesinde görevli olan öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde okuma stratejileri eğitimi ile katkıda bulunabilirler. Öğretmenlerin strateji kullanımı ile ilgili farkındalıkları, sorunların tanımlanması ve çözümlerin hayata geçirilmesi bakımından önemlidir (İnal, 2009). Üstbilişsel okuma stratejileri geliştirme görevi büyük oranda sınıf öğretmenlerine düşmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, sınıf öğretmenlerinden öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama eğitimi vermeleri beklenmektedir. Sınıf öğretmeni, derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren

uygulamalar yaptırarak, bu stratejilerin kullanımını ders sırasında öğretilbilir (Özen ve Durkan, 2016).

Bu çalışmanın problemi, ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamalarını ne derece uygulanabilir bulduklarını ve tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamalarını ne derece uygulanabilir bulduklarını ve konu hakkındaki eksikliklerini belirlemektir. Aynı zamanda bu araştırma ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeği geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmayı ne ölçüde uygulanabilir bulmaktadırlar?
3. Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmayı uygulanabilir bulma düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Kurumdaki çalışan öğretmen sayısına,
 - d. Mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersleri okuma etkinliklerinde hangi üstbilişsel okuma stratejilerini daha sıklıkla kullanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okumadan yoksun bir insan ancak gözlerinin görebildiği ve kulaklarının duyabildiği kadar bilgi sahibi olur, bu da bilgi çağında bireyler için yeterli değildir. Okuma etkinliği, bireyin öğrenim hayatı boyunca gerekli olacaktır. Örneğin; sadece Türkçe derslerinde değil, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgisi ve Fen Teknoloji

gibi diğer derslerinde de bireyin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür (Akın ve Çeçen, 2014). Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireylere hayatın her alanında ihtiyaç vardır (Çaycı ve Demir, 2006).

Okuma, kazanımı ve gelişimi erken dönemlerde başlar (Snow, Burns ve Griffin, 1998) ve hayat boyu sürer. Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmelidir. İlkokullarda okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen öğrenciler, daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedir (Akyol, 2013).

İçinde yaşadığımız bilgi çağında nitelikli bilgi ve birikimin en önemli aracı olan okumaya olan ihtiyaç giderek artmakta ve ihtiyaç arttıkça okuma becerilerinin de çeşitlendiği görülmektedir. Okuma becerisiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Bunlardan biri de Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Students Assessment=PISA) içinde yer almaktadır. PISA araştırmasının hedef kitlesini yedinci sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Değerlendirmede gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarının ölçmesi hedeflemektedir (Taş, Arıca, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

PISA 2015'te, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımı, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkında düşüncelerine odaklanılmıştır. Ülkemizin de içinde bulunduğu OECD'ye üye 35 ülke ve bu Teşkilatın üyesi olmayan ülkeler ile toplam 72 ülkede yapılan değerlendirmede öğrencilerin temel konu alanlarındaki (fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi) çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken; bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri araştırma bulgularına dayalı değerlendirilmiştir (Taş, Arıca, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

PISA 2015 araştırmasında, okuma becerilerinin altı ana düzeyinde Türkiye'nin skoru, araştırmaya katılan 72 ülke arasında 51.sıradadır. Bu düzeyler ele alındığında okuma alanında ülkemiz; konunun açıkça ifade edildiği, metindeki ana düşüncenin belirlendiği, günlük bilgi arasında ilişki kurabildiği ve kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabildiği okumanın temel düzeylerinde orta düzeyde başarı sağlamıştır. Öğrencilerin, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabildiği ve çıkarımda bulunabildiği altıncı düzeyinde ise hiçbir başarı gösterememiştir (Taş, Arıca, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 (428) performansının PISA 2009'a (475) ve PISA 2012'ye (464) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Temel eğitim almış bir bireyden ana dilini etkin kullanma; dinlediğini veya okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini söz veya yazı ile eksiksiz ve doğru anlatabilme becerisini kazanmış olması beklenir (Karatay, 2010). PISA sonuçları incelendiğinde, eğitim sistemimizde okuma eğitimi alanında eksiklerin olduğu görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde, üstbilişin kullanımına ilişkin çalışmaların neredeyse tamamı öğrenciler ve öğretmen adayları üzerine yürütülmüştür. Günümüzde okuma eğitiminin bu denli önemli olmasına karşın, yapılan araştırmalardaki başarısızlıklarımızı ele aldığımızda üstbiliş öğretiminde öğretmenlerin ne bildikleri ortaya çıkarılmalıdır. Öğretmenlerimizin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamaları ne denli uygulanabilir buldukları ya da bu alandaki eksikleri tespit edilmelidir.

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamalarını uygulanabilir bulma düzeyleri ve bu uygulamalara ilişkin eksikleri tespit edilecektir. Ayrıca alan yazındaki, üstbiliş kullanıma ilişkin çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin uygulamalarına ilişkin boşluklar doldurulabilecektir. Bununla birlikte, araştırmanın konuyla ilişkin diğer çalışmalar için yol gösterici bir kaynak olabilecektir. Bir diğer önemi ise, araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda kullanılabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma, Giresun ili ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 130 ilkokulun dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırma kapsamına alınmamıştır.
2. Araştırma, Giresun ili ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinden veri toplama aracını cevaplamaya istekli olanlarla sınırlıdır.
3. Uygulama veri toplama araçlarındaki sorularla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

1. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri konusunda yeterli bilgi donanımına sahip oldukları,
2. Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle ve tarafsızca cevap verdikleri,
3. Görüşme formundaki soruları cevaplanması için sınıf öğretmenlerinin konu hakkında yeterli bilgi donanımına sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıkça yer alan kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımlarına yer verilmiştir.

Biliş: Kişinin, bir nesne ve olayın varlığına ilişkin bilgisidir.

Üstbiliş: Öğrenme süreci hakkında düşünme, planlama, anlama, zihinsel ürünleri süreç içerisinde takip etme ve ortaya çıkan öğrenme ürününü değerlendirmeyi içeren beceriye dayalı zihinsel süreçtir.

Üstbilişsel strateji: Bireyin bilişsel etkinliklerini düzenlemesi, denetlemesi, planlaması, izlemesi ve kontrol etmesidir.

Strateji: Belirli hedeflere ulaşmak için kasıtlı olarak seçilen eylem ve planlardır.

Okuma: Görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi bileşenleri, karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir etkinlikleri kapsayan, öğrenilen, dolayısı ile öğretilen bilişsel süreçlere dayalı beceridir.

Okuma stratejisi: Bireyin neyi, ne zaman, nerede, neden ve nasıl okuyacağını ve anlayacağını bilmesidir.

Üstbilişsel okuma stratejisi: Kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan, kişi tarafından kasıtlı seçilen eylem ve planıdır.

Sınıf öğretmeni: İlkokulun ilk dört yılında öğrencilere toplumsal yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıran kişidir.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitimini ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen beş yıllık okul.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili literatüre bağlı olarak üstbilis, okuma ve üstbilisel okuma stratejileri kavramları açıklanmakta, araştırmaya ilişkin kuramsal çerçeve oluşturulmaktadır.

2.1. Üstbilis

17. yüzyıl felsefesinin en önde gelen rasyonalistlerinden biri olarak kabul edilen Spinoza'nın (1632-1677) "*İnsan zihni aynı zamanda kendisinin de farkındadır. İnsan bir şeyi bilir ama aynı zamanda, bildiğini de bilir, o şeyi bildiğini-bildiğini de bilir*" (Fransez, 2012, s. 162) deyişii ile felsefi bir ifade olarak karşımıza çıkan üstbilisin psikolojik alanda incelenmesi için 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar beklememiz gerekecektir.

Tulving (1996), henüz ismi konmamış olsa bile, üstbilisin bağımsız bir araştırma konusu olarak farklılaşmasını Hart'ın 1965 yılında yapmış olduğu doktora tezine dayandırmıştır: Hart'ın hafızayı incelemek üzere RJR (Recall: Hatırla, Judge: Yargıla, Recognition: Tanı) paradigmasını ortaya atarak sistematik çalışmalar yürütmesi üstbilis için hazırlayıcı bir bakış açısı oluşturmuştur (Akt. Karakelle ve Saraç, 2010). Tulving ve Madigan'ın (1970) insan hafızasının yegâne özelliğinin, kendi bilgilerimiz hakkındaki bilgilerimiz olabileceği doğrultusundaki saptamaları; kelimenin hatırlanmasında, kelimenin kullanıldığı mekânla ilişkilendirilmesini içeren Simonides'in loci yöntemi hatta ve hatta W. James'in düşüncelerimizi ifadeye dönüştürür iken (somut olan düşüncüyü, kelimeye yani somuta dönüştürme) karşılaştığımız dilimin ucunda durumları vb. hep üstbilisin varlığının bu bilim insanlarınca da fark edildiğini göstermektedir (Karakelle ve Saraç, 2010; Nelson ve Narens, 1990; Scruggs ve Mastropieri, 1990).

Üstbilis kavramı, özellikle eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacılar tarafından 1970'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Özellikle Flavell'in küçük çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili çalışmaları, üstbilis kavramının ortaya

çıkmasında kilometre taşı olmuştur. Flavell, 1971 yılında çocukların belleklerinin işlevleri, sınırları ve kullandıkları stratejileri üzerinde yürüttüğü araştırmalarının bir sonucu olarak, “*üst bellek*” (metamemory) kavramını ortaya atmıştır. Daha sonra üst bellek kavramını genişleterek, bireyin kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade etmek üzere “*üstbilgi*” (metacognition) terimini kullanmaya başlamıştır (Karakelle ve Saraç, 2010; Schneider, 2008).

Brown (1978) o yıllarda yapılan mevcut araştırmaları değerlendirerek; bilişsel gelişim açısından sonuçları tartışan, bilgi ile bu bilginin anlaşılması arasındaki farkı vurgulayan ve bunların sağlayabileceği açılımlara dikkat çekmiştir (Akt. Karakelle ve Saraç, 2010). Brown'ın bu çalışmalarından sonra Flavell, 1979 yılında çalışmalarını geliştirerek üstbilgi de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Özsoy, 2008). Flavell'in kuramı ile birlikte üstbilgi üzerine yapılan çalışmalar günümüze kadar devam etmiştir.

Üstbilgi konusunda Türkçe literatür incelendiğinde, İngilizce "metacognition" kavramı için: [“*yürütücü bilgi*” (Köksal, 2015; Senemoğlu, 2012), “*bilgi üstü*” (Çetin, 2006; Çetinkaya ve Erkin, 2002; Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2006; Koç ve Arslan, 2015), “*bilgi ötesi*” (Şen, 2003; Yurdakul, 2004; Baykara, 2011)] gibi metacognition'a karşılık gelen farklı kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Çünkü üstbilgi kavramının içeriği, çeşitli alanlarda çalışan birçok araştırmacının çok sayıdaki araştırmasından elde edilen zengin veri kaynakları kullanılarak oluşturulmuştur (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Üstbilgi kavramı birçok bilim insanı tarafından incelenmiş ve çalışmaları sonucunda farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Bu terim ilk kez kullanan Flavell (1971) üstbilgi bireyin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade etmek üzere kullanılmıştır (Akt. Uçkun, Demir ve Yüksel, 2012). Flavell 'e (1979) göre üstbilgi; sosyal bilgi, problem çözme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel ikna, bilgilerin sözel iletişimde önemli rol oynamaktadır. Bu minvalde üstbilgi; kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır.

Flavell'e (1976) göre üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Bu durum şu şekilde somutlaşır: Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir (Akt. Çakıroğlu, 2007).

Brown (1987) üstbilişi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Dunlosky ve Thiede'e (1998) göre ise üstbiliş, kişinin öğrenmesi için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması, performansına yönelik tahminlerde bulunması ve öğrenme boyutlarını ayarlaması gibi üst düzey zihinsel işlemleri öğrenme amaçlı kullanmasıdır.

Üstbiliş, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan bilişsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmakla (Desoete ve Ozsoy, 2009) birlikte bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini de kapsar (Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Ozsoy ve Ataman, 2009).

Üstbiliş, biliş hakkındaki bilişler veya öğrenme ve bilme hakkındaki bilgiler olarak ele alınabilecek ve bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemlerdir (Nelson ve Narens, 1994; Uçkun, Demir ve Yüksel, 2012). Kuhn (2000) üstbilişi, kişinin neye inandığı ve nasıl bildiği ile ilgili biliş ötesi farkındalığı ve yeni bilgi sürecindeki stratejileri uygulanmasında üst stratejileri işe koşması şeklinde tanımlamıştır. Öztürk (2014) ise üstbilişi, kişinin sahip olduğu düşüncelerde kişisel anlayış sağlaması ve bağımsız öğrenmeyi desteklemesi olarak betimler.

Üstbiliş, kaliteli öğrenmenin önemli bir parçası olup, kişilerin farklı yeteneklerini kontrol etmesidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Koç ve Arslan, 2015). Akın ve Çeçen (2014) üstbilişi, bir öğrenmeyi öğrenme yolu, öğrenme için

temel bir beceri olarak tanımlarken; Blakey ve Spence (1990) üstbilişi, düşünmeyi düşünme olarak tanımlamıştır. Böylece üstbiliş, bireyin düşünme ve öğrenme sürecinin her bir aşamasının farkında olması, "ne bildiği" ve "ne bilmediği" ayrımı yapabilmemizdir (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012, s. 208).

Üstbiliş; dikkat, algı, kodlama, yenileme ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetleyen ve yönlendirendir. Ayrıca, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması olarak tanımlanabilir (Oluk ve Başöncül, 2009). Üstbiliş: Öğrencilerin sahip oldukları bilgiyle yeni bilgi, arasında ilişki kurabilmelerini; kendi öğrenmelerini gözlemlemelerini ve öğrendiklerini yeni alanlarda kullanarak bilgiyi içselleştirmelerini sağlayan; yapılandırmacı öğrenme kuramına, bu açıdan bütünlük kazandırandır (Victor, 2004 Akt. Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).

Üstbiliş, birbiriyle ilişkili iki ana bilgiyi kapsar: *“Bir kişinin, bir görevin hangi becerileri, taktikleri, kaynakları gerektirdiğini bilmek; görevin başarıyla sonuçlanabilmesi için bu becerilerin, taktiklerin, kaynakların ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmek”* (Schunk, 2009, s. 186). Bu tanımdan yola çıkarak Özbay ve Bahar (2012) üstbilişi, kişinin kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edip, buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemesi olarak tanımlamıştır.

Üstbiliş kavramının temelini kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranması, kendini kontrol etmesi, kendini düzenlemesi ve kendini değerlendirmesi, planlaması, nasıl öğrendiğini izlemesi oluşturur (Çeçen ve Alver, 2011). Vianty'ye (2007) göre ise üstbiliş, öğrenme süreci hakkında düşünme, süreci planlama, anlama, zihinsel ürünü süreç içerisinde takip etme ve öğrenme ürünü değerlendirme becerilerini kapsayan bir süreçtir.

Shanahan'a (1992) göre üstbiliş, bilişsel aktivitelerin anlaşılması ve kontrol edilmesi; Butterfield, Albertson ve Jonhston (1995) göre ise, bilişi etkileyen faktörlerin anlaşılması ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesidir (Akt. Özsoy, 2008). Marzano ve diğerleri (1988) ise üstbilişi; belli görevleri yerine getirirken düşünmemizin farkında olmak ve daha sonra bu farkındalığı, ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanma şeklimizdir. Pucheu'ya (2008,) göre ise,

“...bireyin kendi düşünce süreçlerinin planlı ve bilinçli bir şekilde kontrol altına alması, kendi bilgi düzeyinin ve planlama becerilerinin farkında olması, kendi öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi ve hatalarını farkına vararak bunları düzeltmesidir.” (s. 78)

Baker ve Brown (1980) üstbilişin anlamını biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak ikiye ayırarak ele alır. Üstbilişi, bir işi etkili bir şekilde yerine getirmek için gerekli olan beceri, strateji ve kaynaklara ilişkin farkındalık ve işin başarılı şekilde tamamlanmasını sağlayacak öz-düzenleme mekanizmalarını kullanma becerisi olarak tanımlar. Kısaca üstbiliş; kişinin kendisinin ve bilişsel faaliyetlerinin farkında olması, bilişsel planlamaları yapması, düzenlemesi, izlemesi ve bilgilerini değerlendirerek içselleştirmesidir.

Öztürk (2014) üstbiliş araştırmalarının pek çoğunun teorik temellerinin Flavell ve Wellman'ın üstbiliş taksonomisine dayandırıldığını dile getirir. Flavell ve Wellman üstbiliş taksonomisinde başlıca üç değişken yapı yer almaktadır. Bunlar (Swicegood, 1994):

a) *Kişi Değişkenleri*: Bireylerin sahip olduğu bilgi kapasitesi,

b) *Görev Değişkenleri*: Belirli bir problemin zorluk düzeyi ve doğası hakkında bilgisi,

c) *Strateji Değişkeni*: Bireyce bir durumda verilen en uygun tepki ve belirli bir problem için kullanılabilen farklı bilişsel strateji türlerinin bilgisidir.

Üstbiliş ile bireyler olaylara farklı şekilde yaklaşabilir ve yeni fikirler üretebilirler (Kana, 2014). Dilci ve Kaya'ya (2012) göre de üstbiliş, kişinin sahip olduğu düşüncelerde kişisel anlayış sağlar ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirir. Doğanay (1997) bireylerde üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen becerileri şu şekilde sıralamıştır (Akt. Çakıroğlu, 2007):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması,
- Bilinçli davranma,
- Kendini kontrol,
- Planlama,

- Nasıl öğrendiğini izleme,
- Kendini düzenleme,
- Kendini değerlendirme.

Ormrod'a (1990) göre bu becerilere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir (Akt. Özsoy, 2008):

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunun izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

Üstbiliş kavramının içeriği, çeşitli ekollerden ve çalışma alanlarından gelen birçok araştırmacının çok sayıdaki araştırmalarından elde edilen zengin veri kaynakları kullanılarak oluşturulmuştur (Mokhtari ve Reichard, 2002). Senemoğlu (2012) üstbilişe sahip bireylerin aşağıdaki soruları kendi kendine sorabilme ve cevaplayabilme özelliğine sahip olduğunu bildirerek üstbilişi bilişten ayırır.

- Bu konuyu öğrenmemdeki amacım ne?
- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için neleri gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planımı nasıl değiştirmeliyim?

Aşağıda biliş ve üstbiliş ile ilgili sırasıyla bu ikisi arasındaki fark tekrar ele alınarak üstbilişin sınıflandırılması, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel kontrole ait ayrıntılar yer almaktadır.

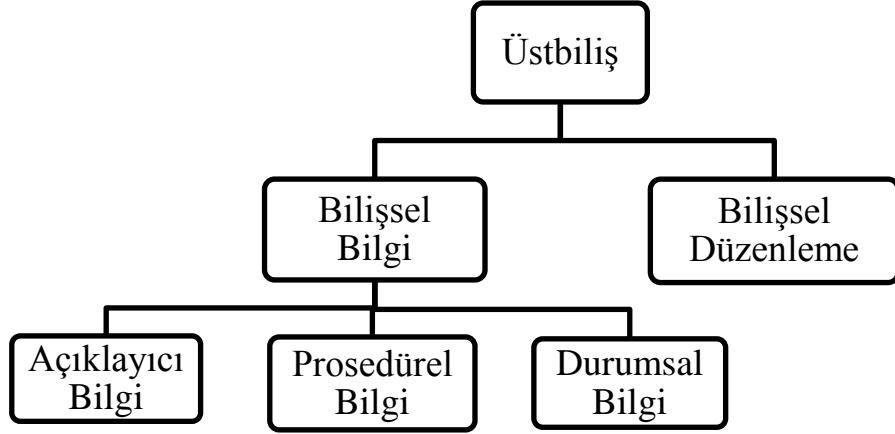
2.1.1. Biliş ve Üstbiliş Farkı

Biliş kavramının Türk Dil Kurumu Sözlüğündeki (TDK, 2011) anlamı: “Canlının bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf, bildik, tanıdık olmasıdır.” olarak yer alır (s. 495). Üstbiliş ile ilgili yapılan araştırmalarda önemli olan bir konu da, üstbiliş ile biliş arasındaki farktır. Brown'a (1978) göre üstbilişin bilişten farkı; üstbilişte, bilişin farkında olunması ve durumlara uygun kullanılabilmesidir. Garner'a (1987) göre, biliş bir problemi veya görevi yapmak için gerekli bilgi iken üstbiliş, bir problem veya görevin nasıl yapıldığının anlaşılması için gereken bilgidir (Akt. Uçkun, Demir ve Yüksel, 2012).

Biliş öğretimi, durumlara özel stratejilerin kazandırılmasına ağırlık verirken; üstbiliş öğretimi, bu süreci izleme ve kontrol edebilme becerilerinin öğretimine odaklanır (Loper, 1982; Akt. Özsoy, 2008). Biliş bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerirken üstbiliş; öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Çakıroğlu, 2007; Koç ve Arslan, 2015). Biliş ve üstbiliş birbirinden farklı olsalar da Karakelle ve Saraç'a (2015) göre, herhangi bir bilişsel etkinlik esnasında hem biliş ve hem de üstbiliş birbiriyle etkileşim halinde işlev görmekte veya birlikte çalışmaktadır.

2.1.2. Üstbilişin Sınıflandırılması

Üstbiliş iki ana bileşenden oluşur. Bunlar; *bilişsel bilgi* ve *bilişsel düzenleme (bilişsel strateji)* becerileridir (Şekil 1). Öğrenciler bilişsel bilgilerini ve bilişsel düzenleme becerilerini geliştirmişlerse, onlar üstbilişlerini kullanıyor demektir ve akademik olarak üstünler demektir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Mazzoni ve Nelson, 2014; Schraw ve Dennison, 1994).



Şekil 1: Üstbilış Bileşenleri

Kaynak: Köse, 2016; Mazzoni ve Nelson, 2014; Schraw ve Dennison, 1994 kaynaklarından esinlenerek tablolaştırılmıştır.

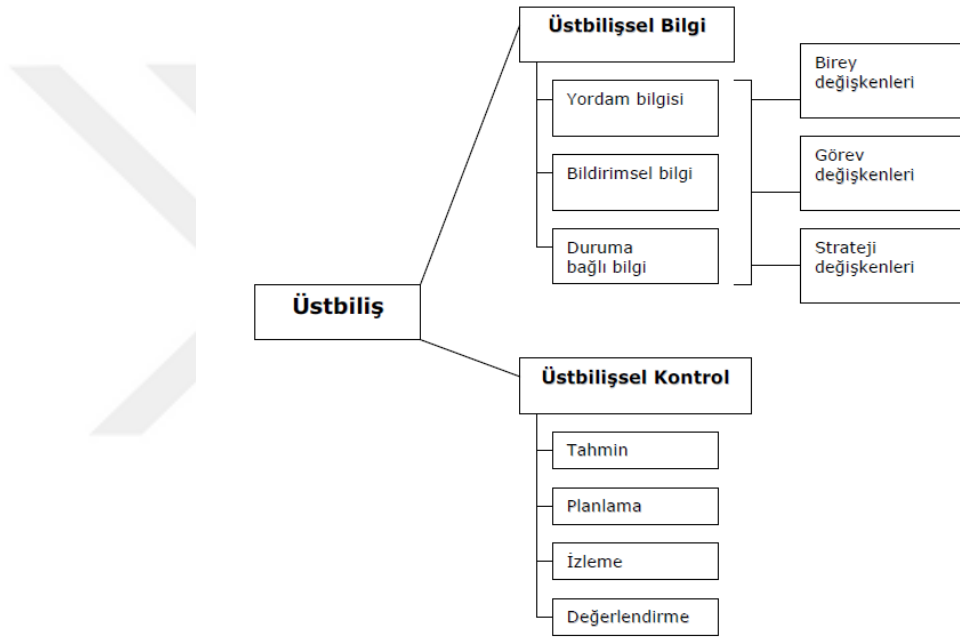
Bilişsel bilgi, kişinin bilişsel süreçlerle elde edilen bilgilerini kontrol edebilme bilgisidir. Öğrenme yolları, hafızası, nasıl bildiği ve anlamlandırıldığı ile ilgilidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Hargrove, 2007). Bilişsel bilgi kendi içinde üç gruba ayrılır. Bunlar; *Açıklayıcı Bilgi (Declarative Knowledge)*, *Prosedürel Bilgi (Procedural Knowledge)* ve *Durumsal Bilgidir (Conditional Knowledge)*. Açıklayıcı bilgi, nasıl öğrendiğimiz ve nasıl öğrendiğimizi etkileyen nedenler ile ilgili bilgilerimizdir. Prosedürel bilgi, bizim için en iyi öğrenme ve hatırlama teknikleri ile ilgili bilgilerimizdir. Durumsal bilgi ise, değişik bilişsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimiz ile ilgili bilgilerimizdir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Ayrıca durumsal bilgi, çeşitli bilişsel eylemlere ne zaman ve nasıl başvurulacağını bilmeyi de içerir. (Koç ve Arslan, 2015).

Bilişsel düzenleme, bilişsel etkinliklerin kontrol edilebilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ilgili beceriler olup, kişinin öğrenmesini ve hatırlamasını güçlendirecek etkinliklerdir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Hargrove, 2007).

Üstbilışin iki farklı boyutu vardır: Birinci boyut, bilişsel süreçlerle, yani düşünmeyle ilgilidir. Bilişsel stratejiler veya hangi bilişsel stratejinin hangi durumda kullanılacağına dair bilgiler üstbilışin birinci boyutunu oluşturur. İkinci boyut ise,

üstbilişsel stratejileri kullanmayla ilgilidir. Buna örnek olarak, öz-düzenleme veya düşünceyi kontrol etme gösterilebilir (Pereira ve Deane, 1997; Akt. Başaran, 2013).

Flavell (1979), üstbilgi ve biliş kontrolünü dördü bir sınıflama yaparak modellemiştir. Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler/görevler ve işlemler/stratejiler modelin dördü sınıflamasını oluşturur. Modern çalışmalarda ise bu sınıflamanın sadeleştirildiği gözlenmektedir: Üstbilgi bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme. Üstbilişin bu iki ana kolu ve alt dalları Şekil 2'de gösterilmiştir (Katrancı ve Yangın, 2013; Özsoy, 2007).



Şekil 2: Üstbilgi

Kaynak: Özsoy, 2007

Aşağıda bu kollara ait ayrıntılar alt başlıklarla açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, bireyin neyi bilip bilmediğini farkında olması, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi, öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenme stratejilerinin farkında olması, kendi öğrenmesini değerlendirmesi, planlaması, izlemesi ve bilgisini yönetme stratejilerini kullanmasını içerir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Özsoy'a (2008) göre de üstbilişsel bilgi, bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgiye, inançlara ve ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir.

Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi öğrenmelerini planlamasına, izlemesine ve değerlendirmesini sağlayarak, öğrenme sürecinin tüm kısımlarında kendi öğrenme sorumluluğunu alması; böylece, kişinin karşılaştığı problemleri çözmede daha rahat ve başarılı olmasını sağlar (Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemlerimizin nasıl gerçekleştiğine ilişkin sahip olduğumuz ve bilişsel işlemlerimizi kontrol etmek için kullandığımız bilgimizdir (Saraç, 2010).

Üstbilişsel bilginin, bireyin kendi düşünce süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi olduğu söylenebilir. Ancak, bu bilgi doğru olabileceği gibi yanlış da olabilir (Katrancı ve Yangın, 2013). Örneğin, bir kişi okuma becerisinin iyi olduğunu düşünebilir. Ancak bu bilgi kişinin yanlış deneyimleri sonucunda elde edilmişse, kişinin sahip olduğu beceriye ilişkin kendine ait yanlış yargısıdır.

Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel farkındalık olarak da ifade edilmektedir. Üstbilişsel farkındalık bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir yapıdır (Dilci ve Kaya, 2012). Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007). Yani kişinin kendisi hakkındaki bir bilgiyi kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra kişi o bilgi ile ilgili planlama yapar. Planını değerlendirip, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne kadar öğrendiğini izleyerek bunu geliştirir.

Üstbilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır: (Flavell, 1979; Özsoy, 2008; Schraw ve Moshman, 1995; Uçkun, Demir ve Yüksel, 2012).

Yordam bilgisi: Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilinmesidir. Ayrıca yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Özsoy, 2008). Yordam bilgisine örnek olarak fen ve teknoloji dersinde yapılacak olan deneyin sonuçlarının nasıl raporlanacağını bilinmesi verilebilir.

Bildirimsel bilgi: Bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesi yani, sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir (Özsoy,

2008). Bireyin fen ve teknoloji dersinde yapılacak olan deneyin problemin çözümü için gerekli formülleri bildiğini bilmesi bildirimsel bilgiye örnek gösterilebilir.

Duruma bağlı bilgi: Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını getiren bilgidir. Duruma bağlı bilgide birey, işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapmayacağını hangi durumda ne yapacağını bilir. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini, diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesidir (Özsoy, 2008).

Flavell (1979), üstbilgi yapısını daha iyi açıklayabilmek için üstbilgi bilgisi etkileyen bazı değişkenler belirtmiştir. Bunlar: Birey değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleridir. Bu değişkenler kendi içlerinde de alt kategorilere ayrılmıştır. Aşağıda bu kategoriler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

a) *Birey Değişkenleri (person variables)*: Bireyin, insanların birer bilgi işlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneğidir. Bireyler, birer *bilişsel organizma* olarak kabul edilir. Birey değişkenleri kendi içinde üç alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: Birey içi (within person), bireyler arası (between person) ve bilişsel genellemelerdir. (cognitive universals). Birey içi değişken, kişilerin kendileri ile ilgili sahip olduğu bilgiyi tanımlar. Örneğin, bir kişinin fen ve teknoloji dersinde kendini başkalarından daha yetenekli olduğunu hissetmesidir. Bireyler arası değişken, kişinin başkalarının becerileri hakkında sahip olduğu bilgiyi tanımlar. Örneğin, bir öğrenci sınıftaki bir arkadaşının diğer öğrencilere nazaran fen ve teknoloji dersinde daha ilgili olduğunu düşünebilir. Bilişsel genellemeler değişkeni, bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgidir. Bilişsel genellemeler değişkenine örnek olarak, bir bireyin bütün bireylerin sahip olduğu kısa süreli belleğin sınırlı olduğunu anlaması veya normal bir insanın bilişsel kapasitenin sınırlarını kestirebilmesi verilebilir (Özsoy, 2008).

b) *Görev Değişkenleri (task variables)*: Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir görevin gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir. Bir başka deyişle karşılaşılan durumun doğası; bilginin niteliği, niceliği ve kişinin bir bilgiyi işleme becerisi hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade eder. Uzun ve karmaşık cümleleri hatırlamanın zor olduğunu bilmek, buna örnek verilebilir. Diğer taraftan

görev değişkenleri, belirli bir işin zorluğu ya da gerektirdikleri hakkında bilgi sahibi olmayı da içerir. Bunun anlamı, bireyin farklı görevlerin, farklı zihinsel işlemler gerektirebileceğinin farkında olmasıdır (Özsoy, 2008).

c) *Strateji Değişkenleri (strategy variables)*: Bireyin, problemi çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir. Bu değişken örneğin, bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan ya da başvuru stratejilerde gözlenebilir. Kişi genellikle numarayı yazar, daha sonra tekrarlar veya numarayı hatırlaması daha kolay parçalara böler (Özsoy, 2008).

2.1.2.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel kontrol, üstbilgi süreçlerindeki zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneğidir (Dilci ve Kaya, 2012). Üstbilgi alanında yapılan pek çok araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü biliş düzenleme ve kontrol etme yeteneği, kişinin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmesini sağlar (Desoete, Roeyers ve Buysee, 2001; Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2008; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel kontrol ile ilgili literatür, dört üstbilgi becerisi üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlar: tahmin (prediction), planlama (planning), izleme (monitoring) ve değerlendirme (evaluation).

Üstbilişsel kontrol becerilerinden birincisi olan tahmin, bireyi öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağı ve sonuçları hakkında düşünmeye yönlendirir. Ayrıca bireyler karşılaştıkları durumun zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlere bağlı olarak beklentilerini düzenleyebilirler (Özsoy, 2008). Tahmin etme becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları görevlerin ya da durumların zorluklarını önceden görebilmelerini sağlarken onlara görevin çeşidine göre üzerinde çalışma imkânı sağlar (Desoete ve Roeyers, 2002).

Üstbilişsel kontrol becerilerinden ikincisi olan planlama, bilişsel kaynakları uygun biçimde kullanabilmeyi ve uygun stratejiler seçebilmeyi gerektirir. Üçüncüsü olan izleme, bireyin bir bilişsel iş ile meşgul olduğu sırada kendi performansının ve anlama düzeyinin farkında olmasını ifade eder. Birey öğrenme sürecinde düzenli olarak kendini izler. İzleme becerisi, yavaş gelişen çocuklar ve yetişkinlerde zayıf

olan bir beceridir. Üstbilişsel kontrol becerilerinden sonuncusu olan değerlendirme, öğrenme sürecinin verimliliği ve bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin farkında olunmasıdır (Dilci ve Kaya, 2012).

Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olur. Bilişsel etkinlikleri planlamayı ve izlemeyi içerir ve bilişsel etkinliklerin kazanımlarını kontrol etmeyi beraberinde getirir. Örneğin, bir matematik ile ilgili bir problemi çözmeye çalışan bir öğrenci, süreç boyunca kendine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995; Akt. Özsoy, 2008):

1. Planlarken: "Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?", "İlk olarak ne yapmalıyım?"

2. Uygularken: "Doğru ilerliyorum muyum?", "Bundan sonra ne yapmalıyım?", "Neyi değiştirmeliyim?"

3. Değerlendirirken: "Her şeyi doğru yaptım mı?", "Bu yaptığım işten ne öğrendim?"

Üstbilişsel kontrol becerileri ile kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen birey, sürecin başında belirlediği amaca en uygun yoldan ve en kısa sürede ulaşabilir. Çünkü birey, belirlemiş olduğu beceriler ile öğrenme sürecini kontrol eder, planlar, sürekli izleyerek değerlendirir ve gerektiğinde kullandığı becerileri değiştirebilir (Katrancı ve Yangın, 2013).

2.1.3. Üstbilişin Gelişimi

Çocukların üstbiliş düzeylerini incelemek amacıyla yapılan ilk araştırmalardan biri, 1975 yılında Kreutzer ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Araştırmada, okul öncesi ile birinci, üçüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilere kişi, görev ve strateji değişkenleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada, çocuklara herhangi bir şeyi unutup unutmadıkları; bir hikâyenin ana hatlarını hatırlamanın, o hikâyeyi kelimesi kelimesine hatırlamaktan daha kolay olup olmadığı ve zıt kelime çiftlerini hatırlamanın, birbiriyle ilişkisiz kelime çiftlerini hatırlamaktan daha kolay olup olmadığı soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, birçok değişkendeki gelişmenin, yaş ile ilgili olduğunu göstermiştir. Örneğin

altı yaşındaki çocukların %70'i zıt kelime çiftlerini hatırlamanın, ilgisiz kelime çiftlerini hatırlamaktan daha kolay olduğunu fark etmezken, 11 yaş ve üstü çocukların %100'ü zıt kelime çiftlerini hatırlamanın daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Birey değişkenleri konusunda ise sadece büyük çocuklar (11 yaş ve üstü) bellek becerilerinin kişiden kişiye ve durumdan duruma değişebileceğini fark etmişlerdir. Ayrıca Kreutzer ve arkadaşlarının (1975) araştırmasındaki okul öncesi dönemdeki çocukların çoğu, bazı şeyleri (telefon numaraları gibi) hatırlamak için yardımcı stratejiler kullanmanın daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma sonuçları, küçük yaşta çocukların bellek hakkında temel bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu konudaki gelişme yaşla birlikte ilerlemekte, daha karmaşık bilgiler ancak ilerleyen yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Çocukların okula başlamasıyla birlikte üstbiliş becerilerindeki gelişim de hızlanır. Deneysel kanıtlar, bu becerilerin okul öncesi çocuklarda da var olduğunu ve ilköğretim boyunca hızla arttığını göstermektedir (Kreutzer, Leonard, Flavell ve Hagen, 1975; Özsoy, 2008; Schneider ve Lockl, 2002).

Piaget (1976), bilişsel gelişim evrelerini açıklarken 7 ila 12 yaş arasını somut işlemler 12 yaş ve üstünü ise soyut işlemler evresi olarak adlandırmıştır. Somut işlemler evresinde, çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken; soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Ayrıca bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistemi, bir yetişkin kadar gelişmiş durumdadır (Aydın, 2003; Özsoy, 2008).

Üstbilişin gelişimi bilinç dışı başlar ve bu stratejiler, bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bir bilinçli düzenleme ve öz izleme ile sürer. (Çakıroğlu, 2007; Kumar, 1998). Araştırmacılar 3 ila 5 yaşları arasındaki çocukların zihin teorisi geliştirmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Bu yıllardan itibaren üst bellek ve üstbilişsel bilgi gelişir. Bu gelişim yaşam boyunca devam eder. 8 ila 10 yaşlarındaki çocuklarda üstbilişsel düzenleme becerileri ortaya çıkar ve gelişmesi sürer (Bruning, Schraw, Norby ve Ronning, 2004; Akt. Karakelle ve Saraç, 2010; Kuhn, 2000).

Çakıroğlu (2007), üstbilişsel bilgi ve kontrol süreçlerinin farklı şekillerde gelişim göstermekte olduğunu ifade etmiştir. Üstbilişsel bilginin, çocukların yetenek düzeylerine bakmazsınız, devamlı arttığı sonucuna varmıştır. Bu gelişim belki de okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin artan bir şekilde elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu alandaki beceriler arttıkça, üstbilişsel bilgi ve düzenleme de artmaktadır. Elde edilen deneysel bilgiler çocuklarda üstbilişsel bilginin giderek artarak geliştiğini ortaya koymuştur (Alexander, Carr ve Schwanenflugel, 1995; Akt. Çakıroğlu, 2007).

Birçok çalışmada, yedi yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru biçimde düşünebildiklerini ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde başarılı oldukları görülmüştür. Üstbilişin gelişimi, çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle kendilerine stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgi edinmeleri yoluyla gerçekleşir (Çakıroğlu, 2007). Kalafat'a (2004) göre 12 yaş altı çocuklar bellek kapasitelerini yeterli ve doğru bir şekilde kullanamazlar. Bellek kapasiteleri çocukluk dönemine bağlı olarak şekillenmektedir. Çocukluk döneminde farkındalıklar yaratacak durumlar, öğrencilerin öğrenme sürecinin her aşamasına katılmasını gerektirmekte, öğrencinin planlama yapmasını, öğrenme sürecini kontrol etmesini, kendini ve süreci değerlendirmesini sağlamaktadır (Çakıroğlu, 2007; Dilci ve Kaya, 2012).

Swartz ve Perkins'e (2016, s. 52) göre üstbilişsel düşünme gelişimi dört düzeyden oluşur. Bu düzeyler şu şekildedir:

1. *Sessiz Kullanım (tacit use)*: Birey verdiği kararları söyleyebilir, bunu düşünmeden yapar.
2. *Farkında Kullanım (aware use)*: Birey bilinçli olarak düşünebilir, nedenini sorgulayabilir.
3. *Stratejik Kullanım (strategic use)*: Birey düşüncelerini daha etkili hale getirmek için bilinçli olarak seçtiği özel stratejiler kullanır.

4. *Yansıtıcı Kullanım (reflective use)*: Daha önceki deneyimleriyle ilişki kurar, sürecin başında, sonunda veya ortasında düşüncelerinin doğruluğunu sorgulayabilir.

Üstbiliş stratejilerinin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaş kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. Yaklaşık olarak 6 ila 9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde, stratejiler kullanılabilir fakat üretilmez. Üçüncü aşama ise, yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlar ve bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Kuruyer ve Özsoy, 2015; Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2012).

2.1.4. Üstbilişsel Stratejiler

Strateji, belirli hedeflere ulaşmak için kasıtlı olarak seçilen eylemler ve planlardır (Başaran, 2013; Carrell, 1998). Oluk ve Başöncül'e (2009) göre strateji, öğrenme hedefine ulaşmak için yapılan planlardır. Bireyin üstbilişi, onun yapması gerekenlerin farkında olması iken; strateji kullanımı, bireyin bildiklerini uygulamaya geçirmesidir (Çöğmen, 2008; Edizer, 2015). Stratejik öğrenen bireyler, kendi öğrenme biçimleri ve süreçleri hakkında üstbilişe sahip olan bireylerdir (Oluk ve Başöncül, 2009).

Üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecini düşünmek, öğrenmeyi planlamak, anlamak veya üretimin izlenmesini izlemek ve dil etkinliği tamamlandıktan sonra öğrenmenin öz değerlendirmesini yapmadır (Carrell, 1998). Üstbiliş stratejileri, bireyin bilişsel etkinliklerini kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken, bilişsel etkinlikleri planlamayı ve izlemeyi içerir. Bilişsel etkinliklerin kazanımlarını kontrol etmeyi de beraberinde getirir (Kuruyer ve Özsoy, 2015).

Üstbilişsel stratejileri, süreci planlama, düzenleme ve bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirme şeklinde sıralamak mümkündür. Bu stratejilere, dikkatli yönetme, öz düzenleme, öz değerlendirme, amaç ve hedefleri belirleme ve bilgileri uygulama için fırsat aramada eklenir. Ayrıca tüm bu stratejilerle ilgili olarak bireyin kendini izlemesi ve yaptığı hataları tespit edip düzeltmesi de sürece eklenebilir. Bu

stratejiler öğrenilip geliştirilebilir ve öğrenme konularında ve süreçlerinde rahatlıkla kullanılabilir (Torkamani, 2010).

Blakey ve Spence (1990) göre, üstbilişsel stratejileri davranışlarda geliştirmek için kişi, stratejilerinde neyi bilip neyi bilmediğini belirlemeli; düşündükleri hakkında konuşmalı; düşündükleriyle ilgili günlük tutmalı; planlamalı ve öz düzenleme yapmalı; düşünme süreciyle ilgili bilgilendirme ve öz değerlendirme yapmalıdır. Böylece üstbilişsel stratejiye sahip olan birey, kendi öğrenme stratejilerini ve zihinsel işlemlerini gözden geçirerek, yaptığı iş üzerinde düşünerek, öğrenme alanlarında ustalaşır ve bağımsız düşünebilme becerisi kazanır (Oluk ve Başöncül, 2009).

2.2. Okuma

Dil eğitimi ve öğretimi insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Dil eğitimi sürecinde bireyde ortaya çıkması gereken beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dil eğitim ve öğretimini almış bir birey, o dili konuşabilir, yazabilir, okuyabilir ve dinleyebilir. Bireyin eğitime ulaşma amacında en önemlisi okumadır. Başarılı bir okumanın gerçekleştirilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri daima iç içe düşünülmelidir.

TDK'da (2011) okuma; *"Okuma işi, kıraat"* , *"Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak"* , *"Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek"* , *" Bir şeyin anlamını çözmek"* ve *"Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak"* olarak tanımlanmıştır (s. 2703-2704).

Türkçe Öğretimi Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) okuma, *"...ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır."* (s.6). 2009 yılında Türkçe öğretim programında yapılan yeni düzenlemelerde ise okuma, *"...görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir."* (MEB, 2009, s.16).

Okuma; “...bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 67). Okuma, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Kana, 2014; Özbay ve Bahar, 2012; Sever, 2015, s.12; Temizkan, 2008). Karatay'a (2010) göre ise okuma, yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümlenmiş hâlinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır. Okuma, görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenleri, karmaşık duyu ve zihinsel bir etkinlikleri kapsamaktadır.

Epçaçan'a (2009) göre okuma başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir. Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanır. Sonra dikkat yoğunlaştırılır, kelime ve cümleler anlaşılır. İlgi duyulan veya gerekli görülen bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir.

Okuma; “...ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma...” (Akyol, 2013, s.1; Koç, 2007) ve problem çözümlenmiş hâlinde karmaşık bir süreçtir (Öztürk, 2014).

Okuma kavramı eskiden yazıların şifresini çözme işi olarak anlaşılmıştır.. Sonradan kelimeleri bütün olarak görme ve anlamlandırma şeklinde açıklanmış, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil ve zihinsel becerileri geliştirme olarak tanımlanmıştır.. Böylece günümüzde okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Çeçen ve Alver, 2011; Güneş 2007; Kana, 2014).

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2013) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır. Bu amaçlar şu şekildedir (s.5-13):

1. Temel bilgileri incelemek için okuma
2. Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
3. Bilgileri bütünleştirmek ve toplamak için okuma

4. Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
5. Yazma gereksinimini karşılamak için okuma
6. Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
7. Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma.

Ocasion'a (2006) göre ise okumada amaç, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan düşüncelerini, mesajları etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirmedir (Akt. Epçaçan, 2009). Okuma sürecinde amaç, öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını, öğrenciye çağının gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Okuma süreci, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi girift eylemler içeren bir etkinliktir. Bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir (Sever, 2015):

1. *Okuma Bir İletişim Sürecidir:* Yazar, duygu ve düşüncelerini dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okuyucuya sunar. Okuyucu bu işaretleri önce görür ve anlamlarını kavrar. Böylece metin ile okuyucu arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okuyucuya aktarılmış olur.

2. *Okuma Bir Algılama Sürecidir:* Okuma; sözcükleri, cümleleri, paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren bir anlamlandırma ve düşünme sürecidir. Bu da bize okumanın bir algılama süreci olduğunu gösterir.

3. *Okuma Bir Öğrenme Sürecidir:* Okuma; herkesin ufkunu genişletmesi, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme yoludur.

4. *Okuma Bilişsel, Duyuşsal Ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir:* Okuma, dil ve düşünce etkileşimi sonucunda metindeki anlam evreninin algılanmasıdır. Anlamaya dayalı okuma eylemi, insan bilincini oluşturan ve geliştiren süreçtir. Ayrıca okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini ve ilgisini etkileyerek, duyuşsal değişimlere neden olabilir. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma ise, devinişsel boyutu olan davranışları da içerir. Örneğin; sesli ve sessiz olarak yapılan okumada göz, bir satırda üç dört kez durup bir grup sözcüğü tanır ve kavrar. Sonra satır üzerinde başka bir noktaya sıçrar. Satır bitinceye kadar bu sıçrama ve duraklamalar devam eder.

2.2.1. Okuduğunu Anlama ve Önemi

Okuma eyleminin amacı, anlamayı sağlamaktır. Anlama, görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır (Koç ve Arslan, 2015; Temizkan, 2008).

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes ve Mcmanan, 2000). İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerde öncelikle geliştirilmesi amaçlanan okuduğunu anlama becerileri, metindeki bilgi ve detaylara ilişkin soruları yanıtlama ile bir sözcüğün anlamını bağlamdan çıkartmak, ana fikir bulmak, sonuç çıkartmak, inceleme, seçim yapma, çevirme, genelleştirme yapma, sentez yapma, neden-sonuç ilişki kurmak, değerlendirme ve benzerlikleri bulmayı içeren yorumlamadır (Balcı, 2009; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Karatay, 2010).

Okuduğunu anlama becerisi, insanın hayatı boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma şeklini oluşturur ve iyi seslendirmek, iyi konuşmak okunan yazılarla bağlantılı olduğundan, ana dil eğitiminde okuma ilk sırada yer alır (Cemiloğlu, 2009Akt. Özbay ve Bahar, 2012). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Ayrıca okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2013).

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedeflenen varış noktasıdır. Okuduğunu anlama, okumanın sadece ürünü değil, aynı zamanda metnin anlamını yapılandırma ve metni anlamlandırma sürecidir (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama süreci oldukça karmaşık bir süreç olduğundan, bu süreci daha doğru ve tam bir şekilde betimlemek için birbirinin koşulu olan süreçlerin belirlenmesi gerekir. Bu süreçlerden hiçbiri tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz. Bu süreçler

amaçlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirici, hızlı, kavrayıcı, öğrenici, dilbilimsel süreçler olarak betimlenebilir (Grabe ve Stoller, 2013).

Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanır (Radoyevic, 2006). Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir. Bu süreç, düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantı sağlayan bilinçli düşünme yoluyla gerçekleşir (Kent, 2002, Akt. Epçaçan, 2009).

Okuma sonunda zihin, metindeki iletiyi bellekte bulunan eski bilgilerle karşılaştırmakta, yeni bilgiyi belleğe eklemekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve problem çözme becerileri okuduğunu anlama sürecini de etkiler (Çeçen ve Alver, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde, metin üzerinde bazı anlama aşamalarının izlenmesi gerekir. Balcı (2009) bu aşamaları üç başlık altında özetlemektedir. Birinci aşama; metnin yapısını çözümlenme, ikinci aşama; metnin içeriğini anlama ve yorumla, üçüncü aşama ise metni eleştirmedir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama ve Üstbilis

Okuduğunu anlama, okunan herhangi metinden anlam çıkarma eylemi ve çabası ise, bu süreçte metni kavramaya ilişkin her öğrencinin, bilişsel açıdan temel bir donanıma ve bunu nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağına ilişkin farkındalık edinmeye ihtiyacı vardır (Karatay, 2010). Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte: Bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirimde değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008).

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucuların, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden planlamalar yaptıkları bilmektedir. Karatay (2009) okuduğunu anlama ve üstbilis

ilişkinini incelediğinde iki kavramı öne çıkarmıştır. Bunlardan birisi bilişsellik (cognitive) diğeri de bilişsel farkındalıktır (metacognitive).

Bilişsellik, bireyin okuduğunu anlama konusunda, okuma öncesinde ne yapması, okuma sırasında kavrama düzeyini arttırmak ve anlama güçlükleriyle baş etmek için nasıl okumak gerektiğini, doğru kavrayıp kavramadığını denetlemek içinde metinde sunulan bilgi ve düşünceyi değerlendirme ile ilgili olduğu bilgisidir. Bilişsel farkındalık ise, okuma sürecinde okumayı arttırmak için önceden edindiği bilgi donanımını, okuduğu metinde bilinçli kullanabilme, eyleme dönüştürme becerisidir (Karatay, 2010).

Okumanın zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanması, anlamlandırılması, kavrama ve yorumlamayla bütünleştirilmesi, okumaya üst düzey bir anlam yüklenildiğini göstermekte; bu da, okumanın üstbilişle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Kana, 2014). Okuduğunu anlamada, bilişsel süreç okumaya eşlik etmekte, okuyucunun okuduğunu anlamlandırmasını, hatırlamasını sağlamaktadır (Ateş, 2013). Üstbiliş, öğrencilerin okuduğunu metni günlük hayatla ilişkilendirmesi, güçlük seviyesi yüksek metinler üzerinde çalışırken ihtiyaç duyduğu dikkati toplamasını, okumaya karşı motivasyonunu artırmaktadır, olumlu tutum geliştirmede kritik bir önem taşımaktadır (Sweet ve Snow, 2002; Akt. Kuruyer ve Özsoy, 2015).

Özsoy (2008) okuma ve üstbilişi ele aldığıında, literatürün dört üstbiliş becerisi üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bunlardan birincisi, bireyin okuma sürecinin hedeflerini, süresini, içeriğini, sonuçlarını düşündüğü, çeşitli kestirim ve çıkarımlarda bulunduğu tahmin aşamadır. Bu aşamada, okumadaki amaç ve gereklilik bilinir, okuma içeriğinin aşağı yukarı ne olacağı düşünülür. Okuduğunu anlamak ve başarılı bir okuma faaliyeti için neleri nasıl yapılacağı araştırılır. Okumayı etkin kılacak kaynakların neler olduğu ve bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı hakkında akıl yürütülür.

İkinci aşama olan planlamada, okuma sürecinde başarılı olmak için neyin, ne zaman, nerede, neden ve nasıl okunacağı ön görülür. Okumasını planlayan bir öğrenci, ne kadar sürede okuması gerektiğini bilir ve buna göre işine yarayacak bir okuma yöntemi üzerinde çalışır; ne kadar sürede, metnin ne kadarını okuması

gerektiğini hesaplar. Üçüncü aşama olan izlemede öğrenci, okumayı gerçekleştirirken, tahminlerin geçerliliğini ve okuma planına göre davranıp davranmadığını izler ve okuduğundan ne kadarını anladığını ölçmek, metinle iletişimini görmek için kendisine sorular sorar. Metnin yapısına dikkat ederek, okuma anında anlama sürecini kontrol eder ve anlamayı gerçekleştirebilmek için önemli noktalarda dikkatini yoğunlaştırır, tahminlerini metne uygun sonuçlara bağlar, karmaşık ifadeleri çözümlenmeye çalışır (Özsoy, 2008)

Dördüncü aşama olan değerlendirme; bireyin okuma faaliyetlerini değerlendirdiği, bundan hareketle gelecek okumalarda benimseyeceği yaklaşımları, yönelimleri ve teknikleri kararlaştırdığı, okumadaki eksik ve üstün olunan noktaların ele aldığı, okumanın ve okumanın gelecek okunacaklara ve okumalara neler katabileceğinin belirlediği, okuma ve okuma faaliyetleriyle ilgili sonuçların irdelediği aşamadır (Özsoy, 2008).

Okuma ile ilgili üstbilgi öğrencilerine okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle öğrencinin, okuma sürecini takip etmesi, okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirme ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenleme, eksikleri saptama, gerekirse yeniden okuma fırsatı bulur (Bozkurt ve Memiş, 2013; Çoğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012).

2.2.3. Okuma Stratejileri

Günümüzde gelişen eğitim sistemi, sadece bireyleri okur-yazar yapmak değil, bireyin dünyayı algılama ve bu algılamasına yardımcı olacak üst düzey becerileri sergileyebilmelerini sağlayacak bir ortam sunmaktadır. Öğrencilerin daha ilkökul seviyesindeyken eleştirel düşünmeye ve stratejik okumaya ihtiyaçları vardır. Öğrenme etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaşması için, öğrencilerin okuduğunu kavrama konusunda donanıma; okuma hızına, anlama güçlükleriyle baş etmek için okuma stratejilerine ihtiyaçları vardır (Karatay, 2010). Öğrenciler bunları bilir ve uygularsa anlam kurma sürecinde başarılı olacaklardır. Okuma stratejileri bir anlamda da öğrenmeyi sağlamak için gereklidir.

Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan okuma stratejilerinin tanımı konusunda literatürde bir fikir birliği yoktur. Çünkü beceri kavramıyla çok yakın bir anlamı vardır. Beceri, çoğunlukla etkinleştirilmeyen, edilgen yeteneklerdir. Strateji kavramı ise, becerilerinin aksine amaç ve hedeflere ulaşmak için okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilen ve kontrol edilen kasıtlı davranışlardır (Carrell, 1989).

Okuma stratejileri, okuma sırasında karşılaşılan sorunun giderilmesinde kullanılan tekniklerdir (Oluk ve Başöncül, 2009). Okuma stratejileri, anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencilerin akademik konulardaki performanslarını geliştirebilecek bilişsel araçlar olarak tanımlanabilir (Piloneita, 2006; Akt. Epçaçan, 2009). Okuma stratejileri; düşünme, metin kavramayı geliştirmek için kullanılan bilişsel yöntem olarak tanımlanmaktadır (Mokhtari ve Sheorey, 2002).

Okuma stratejileri, bireyin neyi, ne zaman, nerede, neden ve nasıl okuyacağını bilmesidir (Kana, 2014; Özbay ve Bahar, 2012). Temizkan'a (2008) göre okuma stratejileri, metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla, okuma eylemi sırasında, bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir. Bir başka deyişle, okuyucunun bir işlemi nasıl kavradığı, okuduklarından nasıl anlam çıkardığı ve okuduklarını anlamadığında ne yaptığıdır. Okuma stratejileri, okuyucuların bir metne fiilen yaklaştıklarında ve metne karşı bir duygu oluşturduklarında kullandıkları zihinsel işlemlerdir (Barnett, 1988; Akt. Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Okuma stratejilerini kullanmak; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012; Oluk ve Başöncül, 2009). Okuma stratejileri ile ilgili deneyimli okurlar, okuma sürecinde, anlama güçlüklerini azaltmak için okuma öncesinde metne karşı bilinçli ve planlı bir yaklaşım sergiler, okurken karşılaştıkları anlama güçlüklerini aşmak ve kavradıklarını denetlemek için bir takım stratejiler kullanır. Hatta bu stratejileri, ne zaman ve nasıl kullanacaklarının farkındadırlar (Karatay, 2010).

Okuma stratejileri sayesinde öğrenci, farkında olmadan kazandığı becerileri geliştirme ve yeni beceriler kazanma imkânı elde eder. Çünkü strateji, karşılaşılan okuma problemini halletmek üzere kişinin o anda tasarladığı bir çözüm yoludur (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Okuma sırasında kullanılan bu stratejiler, metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmakta; metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama düzeyini arttırmakta, aynı zamanda metni eleştirme, değerlendirme, hatırlama için de zemin hazırlamaktadır (Akyol, 2007; Akt. Çeçen ve Alver, 2011).

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkili olması, birçok strateji ve tekniği kullanması önemlidir. Baydık'a (2011) göre öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini takip etmesi, önbilgilerini harekete geçirerek okuma sürecine dâhil etmesi, okuduğu metnin içeriği hakkında ipuçlarından yararlanarak tahminlerde bulunması, metnin içindeki anlamları ve düzenlemeleri beyinde netleştirmesi, okuma hızını kendine göre ayarlaması, metindeki önemli yerleri işaretleyerek altlarını çizmesi, gerekli gördüğü yerleri not alması stratejileri bilmesi, okuduğunu anlaması için gereklidir. Ayrıca metinde okuduğu bilgileri zihinde canlandırabilmesi, metin yapısı hakkında bildiklerini kullanabilmesi de başlıca okuma stratejileri olarak öne çıkmaktadır. Birey okuma sürecinde bu stratejileri kullanarak anlamlı okuma yapıp yapmadığını kontrol eder ve kendi öğrenmesine yönelik denetim gerçekleştirir.

Epçaçan'a (2009) göre, iyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir. Bu nedenle, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkiliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin

iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünceleri ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010)'ye göre, okuma stratejileri: Okuma amacını belirleme, genel olarak metnin yapısına bakma, metinle ilgili ön bilgileri hatırlama, metnin başlık ve görsellerden konuyu tahmin etme, metindeki görsel öğelere dikkat etme, not alma, okuma hızını ayarlama, önemli bilgiyi işaretleme, sözlük gibi başvuru kaynakları kullanma, dikkat dağılınca okuduğu kısma geri dönme, metin zor olduğunda üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma, belli aralıkla durup ne okuduğunu düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla şemalaştırma veya resimleştirme, noktalama işaretlerine ve kalın veya italik yazılımlara dikkat etme, çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncaya daha önce okuduklarını kontrol etme, anlamını bilmediği kelimeleri cümlelerin gelişinden tahmin etme veya ek köklerine ayırarak bulmaya çalışma, okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metindeki düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme, ana fikir ve yan fikirleri bulma, metinle ilgili başkalarıyla tartışma şeklindedir.

Gürses (2002) okuma stratejilerinin amaçlarını okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üç başlık altında incelemiştir. Okuma öncesinde uygulanan stratejilerinin amaçları:

- *Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.*
- *Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak.*
- *Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek.*
- *Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak.*
- *Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek.*
- *Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmak.*
- *Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı katılımlarını sağlamak.*
- *Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.*
- *Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak.*
- *Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek.*

Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları:

- *Yönlendirmeler ve sorular yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak.*

- Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını sağlamak.
- Okuma metnini yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.
 - Metnin bağlamını açıklamak ve metni anlamak.
 - Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak.
 - Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.
 - Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak.
 - Paragrafların ve metnin bütünüünün ana düşüncesini çıkarımlarında öğrencilere yardımcı olmak.
 - Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.
 - Metni okumaya başlamadan önce verilen sorunların cevaplarını bulmak.
 - Merinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak.
 - Metinde verilen mesajla ilgili not almak (s.21-22)

Okuma sonrasında uygulanan stratejilerinin amaçları ise:

- Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak.
- Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.
- Okuma denetimini genişletmek.
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.
- Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip olunan bilgileri birleştirmek.
- Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak.
- Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Merinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak.
- Metinde ilgili sorulara cevap verme.
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.
- Metinle ilgili sınıf içi etkinliklere katılmak.
- Metnin bazı bölümlerini tartışmak (s. 23)

Collins ve Cheek (1999), Robinson (1962), Huffmann (1998), Smith ve Eliot (1986), Quiocho (1997), Thorndike (1986), Oxford (1990) ve Sarig (1987)'in geliştirmiş olduğu okuma stratejilerinden yararlanarak bilgiye dayalı metinlerin okumasında yararlanılacak okuma stratejileri geliştirilmiştir. Bahsedilen araştırmacılara göre geliştirilen okuma stratejileri şunlardır(Akt. Temizkan, 2008; Shelly, Bridewell, Hyder, Ledford ve Petterson, 1997):

SQ3R (Survey-Question-Read-Recite-Review): Öğrencilerin özellikle yeni karşılaştıkları bir bilgiyi hafızalarına almalarında ve hatırlamalarında kullanılmaktadır ve beş aşamadan oluşmaktadır. İnceleme (survey) aşamasında, okunacak metnin zihinsel bir haritası çıkarılır ve metnin bazı bölümleri seçici bir şekilde okunur. Soru sorma (question) aşamasında, metinde cevapları bulunması muhtemel olan bazı sorular not etmektedir. Bu sorular okuyucunun dikkatini metne çektiği gibi, okumanın da belirli bir amaç doğrultusunda yapılmasını sağlar. Okuma (read) aşamasında, metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri okuyucu tarafından tespit edilmektedir. Özetleme (recite) aşamasında, metnin her bir bölümü okunup bitirdikten sonra birkaç dakika durur ve metnin önemli noktalarını hatırlanmaya çalışılır. Son aşama olan yeniden gözden geçirme (review) aşamasından metin tamamen okunup bitirildikten sonra metnin önemli noktaları gözden geçirilir (Doğan, 2013; Temizkan, 2008).

KWL (Know-Want to Know-Learned): "Ne öğrenmek istiyorum?" ve "Ne okuyorum?" sorularına dayanmaktadır (Temizkan, 2008). Şu aşamalardan oluşur:

a. Ne biliyorum: Bu aşamada öğrenciler, metnin konusu hakkında önceden edinilmiş bilgilere dikkat yoğunlaştırmak amacıyla beyin fırtınası yaparlar.

b. Ne öğrenmek istiyorum: Bu aşamada metnin konusu hakkında önceden bilinenlerden hareketle hangi yeni bilgileri öğrenmek istediklerine karar verirler.

c. Ne öğrendim: Bu aşamada öğrenciler metni okuduktan sonra ne öğrendiklerini yazarlar.

PQ4R (Preview – Questioning – Read – Reflect – Recite – Review): Okuma stratejilerini öğretmek için kullanılan metotlar, genellikle özel bir süreç ile öğrenmeye odaklanmayı içerir. Bireylerin yeni karşılaştıkları bir bilgiyi hafızalarına alma ve hatırlamada kullandıkları bu altı aşamadan oluşmaktadır. Ön inceleme (preview) aşamasında başlıklar, ilk ve son paragraf okunur, resim, tablo, grafik gibi görseller incelenir. Soru sorma (questioning) aşamasında okuma sırasında cevabı aranacak soru ya da sorular oluşturulur. Okuma (read) aşamasında oluşturulan sorunların cevabını aramak için yazılı metnin tamamı dikkatli bir şekilde okunur. Yansıtma (reflect) aşamasında okuma sırasında önemli noktalar arasında bağlantı

kurulur ve konunun anlamı geliştirilmeye çalışır. Özetleme (recite) aşamasında okunan yazılı materyalin önemli noktaları ve ayrıntıları özetlenir. Son aşama olan yeniden inceleme (review) aşamasında altı çizili önemli noktalar tekrar okunur ve yazarın amacı tamamen anlaşılır (Doğan, 2013).

STOP (Summarize – Troubleshoot – Organize – Predict): Öğrencilerin düşünceleri, işlem yapmaları ve kavramlarını değerlendirmeleri için geliştirilen bir stratejidir. Bu stratejide ders materyallerini özetleme (summarize), problemleri belirleme (troubleshoot), düzenleme (organize) ve tahmin etme (predict) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenin rehberliği ön plandadır. Amaç öğrencilerin üstbiliş davranışlara yönlendirilerek bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır (Doğan, 2013).

Şema-Metin Arasında İlişkiler Türetme: Bu strateji, öğrencilerin metni özetlemeleri üzerine kurulmuştur. Buna göre öğrenciler metnin her bir bölümünü okuduktan sonra o bölümün özetini çıkarırlar (Temizkan, 2008).

Taslak Çıkarma: Bu stratejinin amacı, okuyucuların metin üzerinde farklı yorumlar yapmalarını sağlamaktır. Bir öğrenci bölümü yüksek sesle okurken, diğer bir grup üyeleri dinlemekte ve önemli noktaların altını çizmektedir (Temizkan, 2008).

Soru Yanıt İlişkisi Kurma: Bu strateji, okumaya başlamadan önce öğrencilere verilen soruların cevaplarını bulma konusunda yardımcı olmaktır. Bu strateji doğrultusunda öğrenciler yazarın metinde anlatmak istediklerini öğrenmektedir (Temizkan, 2008).

Metinde Verilen İpuçlarını Değerlendirme: Bir metin içerisinde bulunan kelimeler ve cümleler arasında bazı bağlantılar bulunmaktadır. Bu strateji kullanılarak, metin içerisinde neler söylendiğiyle, daha önceden ne söylemiş olan arasındaki bağ kurulabilir (Temizkan, 2008).

2.2.4. Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Fiziksel ve zihinsel aktivite birleşimi olan

okuma, öğrencilerin okumalarını doğru ve istenilen bir şekilde yapmaları için birçok yöntem ve stratejiyi de beraberinde getirir. Öğrenciler uygulamış oldukları yöntem ve stratejilerle metinleri anlayabilir, çıkarımlarda bulunabilirler. Keer (2004), okuyucuların okuma hedeflerinin olduğunu, okuma sırasında anlamayı denetlediklerini ve okuma süreçlerini yansıttıklarını, okuma hatalarını üstesinden gelmek için uygun stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir. Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir.

Üstbilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çeçen ve Alver, 2011). Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi performansını planlamak, izlemek ve düzenlemek için yaptıkları eylemlerdir (Baydık, 2011).

Üstbilişsel okuma stratejileri, anlamın oluşması için okurun bilinçli bir şekilde, okuma sürecini takip edip, gerektiğinde sürece müdahale etmesi ve süreci tüm yönleriyle değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2013). Özbay ve Bahar'a (2012) göre üstbilişsel okuma stratejileri, kişinin ne için, neler yapabileceğini bilmesi, amacını ve bu faaliyetlerin sonucunu değerlendirebilmesi açısından kendini fark etmesidir.

Phakiti (2003) üstbilişsel okuma stratejilerini, bilişsel stratejilerin seçilmesi, yürütülmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesini içeren, bilinçli zihinsel davranışlar olarak tanımlarken; Mokhtari ve Reichard (2002) ise okurun, okuma sürecini, nasıl planlayacağına, nasıl izleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendine verilen bilgiyi nasıl kullanacağına dair düşüncesi olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde incelendiğinde "üstbilişsel okuma stratejileri" yerine bazen "üstbilişsel okuma becerileri" kavramı kullanıldığını görülmektedir. Ancak bu isimlendirme doğru olmayıp beceri kavramı yerine strateji kavramı kullanılmalıdır. Okuyucu, kullanacağı stratejileri, amaçladığı okuma hedefine ulaşmak için bilinçli olarak seçer ve süreç esnasında kontrol eder. Okumayla ilgili beceriler ise, metni seslendirme veya elde edilen bilgiyi işleme sürecinde otomatik olarak kullanılır (Carrell, 1998; Pereira ve Deane, 1997; Akt. Başaran, 2013).

Birbiriyle aynı anlamda kullanılan ve birbirinin yerine sıklıkla kullanılan diğer kavramlar ise, okuma stratejileri ve üstbilişsel okuma stratejileridir. Bu durumun temelde iki sebebi vardır: Birincisi her iki strateji grubu da temelde okuduğunu anlamaya hizmet etmektedir. İkincisi ise herhangi bir stratejiyi ele almış biçimine göre okuma stratejisi veya üstbilişsel okuma stratejisi olarak değerlendirmek mümkündür (Başaran, 2013; Kawabata, 2007).

Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) yaptıkları araştırma sonucu üstbilişsel okuma stratejilerini iki temel bileşenin oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi, doğrudan okuduğunu anlama için kullanılan analitik-bilişsel bileşendir. Analitik-bilişsel bileşen, okuma amacını belirleme, süreci, metni vb. değerlendirme, tahminlerde bulunma, çıkarım yapma gibi stratejileri içerir. İkinci temel bileşen ise, akademik performans ve hatırlama için kullanılan pragmatik bileşendir. Pragmatik bileşen, okuma ortamını ayarlama, altını çizme, not alma, içeriği görselleştirme vb. gibi becerileri içermektedir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin genel özelliklerini şu şekilde sıralanabilir (Başaran, 2013; Carrell, 1998; Cogmen ve Saracalolu, 2009; Karami, 2008, Mokhtari ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007):

- Bilinçli bir şekilde kullanılır.
- Metne, okuyucunun özelliklerine ve okuma amacına göre değiştirilir.
- Okuduğunu anlama problemini aşmak için kullanılabilir.
- Öğretilmese bile okur tarafından keşfedilebilir.
- Üstbilişsel farkındalıkla doğrudan ilgilidir.
- Bilinçli olarak birden fazla strateji kullanılmasını gerektirir.
- Yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığında istenen hedefe ulaştırmaz.

Üstbilişsel okuma stratejileri, hem bilişsel becerileri kullanmayı, kontrol etmeyi sağladığı hem de, motivasyon faktörler üzerinde etkili olduğu için, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Okurken önemli ayrıntıları keşfetmede ve zihinde tutmada, yeni bilgileri eskileri birleştirmede, metinden hareketle metinde olmayan yeni bilgileri üretmede, metni yorumlamada, kişisel yargılarını işe koşmada, derinlemesine anlam kurmada, edebi çıkarımlar yapmada, bilmediği kelime ve yargıları anlamak için metin bağlamından faydalanmada, iç görü

oluşturmada, ana fikri bulma, yazarın amacını tespit etme ve içeriği tahmin etmede okura yardımcı olur (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Üstbilişsel okuma stratejilerinin bir diğer faydası ise şu şekilde ifade edebilir (Anastasiou ve Griva, 2009; Carrell, 1998; Mokhtari ve Reichard, 2002; Taraban, Rynearson ve Kerr, 2000; Akt. Başaran, 2013). Bu stratejileri kullanan bireyler kullanmayan bireylere göre;

- Cümle tamamlama, özetleme vb. diğer okuma görevlerinde daha başarılı olurlar.
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar ve kendi öğrenme becerilerini geliştirebilirler.
- Metni daha iyi analiz ederler.
- Okuma stratejileri hakkındaki bilgileri ve bu stratejileri kullanma oranları daha yüksektir.
- Kendilerini izledikleri için okuma süreci ve okuma hedefine dair farkındalıkları daha yüksektir.
- Metnin içindeki tutarsızlıkları daha kolay keşfeder ve bu tutarsızlıkları rahatlıkla anlarlar.

Singhal, (2001) üstbilişsel okuma stratejilerini plan yapma, kendini gözleme ve kendini değerlendirme olarak sıralamaktadır. Plan yapma, bir okuma hedefi belirleme ve bu hedef doğrultusunda metni okumadır. Kendini gözleme, okuma sürecini düzenleme ve doğru stratejiyi doğru zamanda kullanmaktır. Kendini değerlendirme ise gerektiğinde, strateji değiştirme, amaca ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme ve amaca ulaşamadıysa tekrar okumaktır. Brown (2001) ise, üstbilişsel okuma stratejilerini, okuma amacının belirlenmesi, metnin ve metnin önemli yerlerinin belirlenmesi, anlamın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, semantik haritalar veya kümelemeler oluşturulması, gerektiğinde okuma hızını değiştirilmesi, okuma hedefine ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve tespit edilen anlama hatalarının düzeltilmesi olarak sıralamaktadır (Akt. Başaran, 2013).

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) üstbilişsel okuma stratejilerini üç aşamaya şeklinde sıralamıştır. Bu aşamalar: Planlama, izleme ve değerlendirmedir. Planlama,

okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesi, stratejik kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi kullanan bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma sürecine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Değerlendirme aşaması ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesiyle ilgilidir.

Üstbilişsel okuma stratejilerini bölümleri genel olarak üç başlık altında toplanır. Bunlar, okumaya hazırlık stratejileri, okuma sırası stratejileri ve okuma sonrası (okuduğunu değerlendirme) stratejileridir.

2.2.4.1. Okumaya Hazırlık Stratejileri

Okumaya hazırlık stratejileri, okuma sürecinin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Okuma öncesinde birey, metin ile ilgili ne öğreneceğine dair amaç ve hedeflerini belirlemektedir. Çünkü amaç belirlenmeden okunan metinden istenen düzeyde faydalanılamaz ve kalıcı öğrenme gerçekleşemez. Okuma öncesinde yapılan etkinliklerin ve uygulanan stratejilerin amacı, okuyucuların metne karşı güdümlerini sağlamak ve konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmektir (Temizkan, 2008).

Metnin her parçasını anlamak için ön hazırlık yapmak, okuyucuyu metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek ve ona güven duygusu vermek, okuyucuya metindeki görseller hakkında yorum yaptırmak, onların dikkatlerini yeni kelimelere çekmek ve başlık hakkında konuşmalarını sağlamak da okuma öncesi stratejilerdendir (Yiğiter ve Gürses, 2004).

Akyol (2013) okuma etkinliklerine hazırlık aşamasında, göz gezdirme, okumanın amacını oluşturma/hedef belirleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve görsel öğelerden yararlanma, başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminlerde bulunmayı ve bunun için beyin fırtınası yapmayı önerir.

Karatay (2007) bireyin herhangi bir konuda gerekli hazırlık yapması için, belli bir zihinsel olgunlukta ve bilişsel işlemlerle donanmış olması gerektiğini bildirir

ve okumaya hazırlık stratejilerinin bilişsel işlem basamaklarını dokuz başlık altında toplamıştır. Bu basamaklar:

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

Özetle birey okumaya hazırlık aşamasında sahip olduğu stratejileri genel olarak şu şekilde kullanılmaktadır:

- Gözden geçirme ve inceleme,
- Okuma amaçlarını belirleme,
- Önbilgileri harekete geçirme,
- Tahminde bulunma ve hipotez oluşturma,
- Okuma hızını belirleme,
- Kelime havuzu,
- Kelime haritası oluşturma

Aşağıda bu stratejiler tek tek açıklanmaktadır.

2.2.4.1.1. Gözden Geçirme ve İnceleme

Gözden geçirme, bir metnin içerdiği genel düşünceler hakkında bilgi sahibi olunması için hızlı okumasıdır. Metni gözden geçirme, bireyin metnin önemli bölümlerini belirlemesine, amacına uygun kısımlarını saptamasına ve metnin ne hakkında olduğunu hissetmesine yardım eder. Bu süreç "*...metnin ana başlıklarına*

bakma, metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını okuma, metni destekleyen özellikleri test etme, görsel öğelerle (grafik, tablo, şekil, resim vb.) okuma ve düşünmedir." (Beydoğan, 2010, s. 12).

Akyol, (2012) bu stratejilerin okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmasına ve özet yapmasına katkı sağladığını bildirir. Kırmızı'ya (2006) göre ise, bu stratejileri öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olduğundan dolayı önemlidir. Çünkü hızlı bir şekilde metnin genel düşüncesini belirlemeyi sağlayabilir.

Tuna (2016) gözden geçirme stratejisini kullanırken yapılması gereken işlemleri şu şekilde sıralamıştır:

- Başlığı ve alt başlıkları okuma,
- Metinde verilen görselleri (grafik, tablo, şekil, resim vb.) inceleme,
- İtalik veya koyu yazılmış sözcük ya da cümleleri inceleme,
- Özeti, giriş ve sonuç paragrafını hızlıca okuma

Okuyucu bu stratejiyi kullanarak şu sorulara yanıt arar (Tuna, 2016):

-Metin hangi konuyla ilgili?

-Bu konu hakkında neler biliyorum?

-Alt başlıklar, koyu, italik yazılan bölümler bana ne anlatıyor?

- Okuyacağım metnin türü ne?

-Metne ilişkin tablo, şekil ve fotoğraflardan hangi yorumlar çıkarılabilirim?

2.2.4.1.2. Okuma Amacını Oluşturma

Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya yardımcı olur (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Amaçsız bir okuma anlamlı okuma değildir. Çünkü amaç olmadan okuma olmaz. Akyol'a (2012) göre, "*....iyi okuyucuların her zaman bir okuma amacı vardır ve okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir.*" (s. 36).

Tuna'ya (2016) göre zevk için yapılan okuma ile sınava hazırlanmak için yapılan okumanın amaç ve yöntemleri birbirinden farklıdır. Okuyucu amacına göre bir yöntem seçmelidir. Örneğin; boş zamanı değerlendirmek ya da hoşça vakit geçirmek amacıyla gazete, hikâye, roman veya şiir okumak için okuyucu normal okuma hızını seçerken, sınava hazırlanmak için ise yavaş okuma hızını seçebilir. Hatta okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizmeli, metnin kenarlarına not almalı, anlamadığı yerleri tekrar okumalı veya özet çıkarmalıdır. Yani okuma amacına uygun bir strateji belirlemelidir.

Okuma amacı, bireyin metni okuduğunda neler öğrenmeyi hedeflediğini, metinden beklentilerini belirlemesini sağlayan stratejidir. Birey bu strateji sayesinde beklentileri doğrultusunda okuma yapacak ve metinden öğrenmek istediği noktalara daha iyi yoğunlaşabilecektir.

2.2.4.1.3. Ön Bilgileri Okuma Ortamına Aktarma

Okuma anlam kurma sürecidir. Okunandan anlam kurmayı etkileyen önemli faktörlerden biri de ön bilgilerdir. Okunan metin hakkında çok az bilgisi olan ya da hiçbir bilgisi bulunmayan öğrencinin metin ile ilgili anlam kurması hemen hemen imkânsızdır (Akyol, 2012).

Okuyucunun ön bilgilerine dayalı geliştirdiği bir zihin yapısı vardır. Yeni bilgileri anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma ön bilgilerin ışığında gerçekleşmektedir. Bu zihin haritası dünyaya bakış açısını belirler. Birey, bakış açısına ve zihin haritasına göre bilgileri alır ve ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırır (Güneş, 2009).

Okuyucu ön bilgilerini okuma öncesinde kullanmalıdır. Okuyucu metnin başlığını okuyarak, metin ile ilgili resimleri inceleyerek, konu ile ilgili var olan bilgileri hatırlamalı ve metni anlamada kullanmalıdır. Okuyucunun ön bilgileri, yeni bilgilerini yapılandırmasına yardımcı olur (Tuna, 2016).

Akyol'a (2012) göre önemli noktalardan biri de öğrencilerde ön bilgi oluşturmaktır. Ön bilgi öğrenmede kullanılır ama her konuda öğrencinin ön bilgi sahibi olmayabilir. Metin öğrencinin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmasına

rağmen öğrencinin metin hakkında ön bilgisi olmayabilir veya olan bilgi açık ve anlaşılır olmadığı için anlam kurma gerçekleştiremeyebilir. Ön bilgileri harekete geçirmek için çeşitli sorular sorma, amaç belirleme, okunacak metni gözden geçirme, tahmin etme vb. işlemler öğrenciye hatırlamasında yardımcı olmak için yapılabilir. Ön bilgileri harekete geçirmek için okunacak metne ilişkin çeşitli sorular sorulmalı ve günlük yaşamla ilişki kurmalıdır. Örneğin; *"Daha önceden bu konuda bir kitap okudun mu? Bu konuda ne biliyorsun? Çevrende böyle bir olay oldu mu?"* vb. sorular sorulabilir (Güneş, 2009, s. 29).

2.2.4.1.4. Tahminler Yapma

Tahmin ederek okuma, okuma yapılırken okumanın kesilerek veya metne başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından yola çıkılarak metin hakkında yorumların yapılmasıdır (Akyol, 2012). Tanımdan da anlaşılacağı üzere iki şekilde yapılabilir: Birincisi, metin yarıda kesilerek devamı hakkında yorumlar yaptırılabilir, ikinci yol ise, metne hiç başlamadan metnin görsellerinden ve başlığından yararlanarak tahmin edilmesidir.

Tahmin ederek okumanın yararlı yönü, okuru etkin kılmasıdır. Tahmin ederek okumada amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak; metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır (Akyol, 2011). Tahmin ederek okuma öğrencideki merak duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Gül, 2013).

İyi okuyucular sürekli tahminler yapar. Bu okuyucular için okuma, bir anlamda tahminler yapma ve tahminlerinin doğru ve yanlışlığını kontrol etmedir (Akyol, 2012). Tuna'ya (2016) göre okuyucu okuma öncesinde ön bilgiler yardımıyla metin hakkında tahminlerde bulunabilir. Metnin türü, metnin içeriği, metnin konusu okuyucunun ön bilgilerini okuma ortamına getirmesine ve dikkatini okuduğu metne vermesini sağlar.

2.2.4.1.5. Kelime Havuzu

Öğrencilere metinden seçilen bir dizi kelime öğretilir. Çoğmen'e (2008) göre bu stratejide, öğrencilere verilen kelimelerle, metinle nasıl bir bağlantı kurulacağını

tahmin ederek cümle kurmaları istenir. Bireysel ya da grup halinde çalışan öğrenciler sonuçları birbiriyle paylaşır. Sonuç olarak bu stratejinin kullanımı ile öğrencilerin kelime haznesine geliştirilebilir.

2.2.4.1.6. Kelime Haritası

Öğrencilere, kelime anlamlarını genişleterek ve ilişkiler buldurularak bilinmeyen kelime ve kavramları öğrenmelerine yardımcı değildir. Öğrenciler, kelimelerin ve kavramların tanımlarını genişletir ve çoğaltır. Öğrenci bu strateji ile kelimeyi tanımlar; kelimenin özelliklerini, eş anlamlılarını ve zıt anlamlılarını, örnekler cümlelerde, diyalog parçalarında kullanır, tanır ya da resimler oluşturabilir (Çöğmen, 2008).

2.2.4.2. Okuma Esnası (Sırası) Stratejileri

Okuma sürecinin en uzun süren kısmı okuma sırasıdır. Okuyucu, okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, anlamadığı durumlarda eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır (Topuzkanamış, 2009). Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları; okuyucu yönlendirme, sorular yardımıyla metinle etkileşimlerini sağlama, yazarın amacını anlamasını sağlama, okunan metnin yapısını mantıksal düzenleyişinin anlaması için ona yardımcı olma, metnin içeriğini anlamalarına yardımcı olma, metin içinde özel bir bilgiyi bulmasında yardımcı olma, okuyucunun metni okumaya başlamadan önce verilen sorunları bulmasını sağlamadır (Yiğiter ve Gürses, 2004).

Barr, Kamil ve Monsentbal'a (1984) göre okuma sırasında kullanılan üstbiliş becerilerinden bazıları aşağıda yer almaktadır (Akt. Öztürk, 2014):

- Okuma amacını netleştirme,
- Bir mesajın önemli yönlerini saptama,
- Temel içerik üzerine odaklanma,
- Okumanın anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesini sağlama,
- Amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla kendini sorgulama,
- Anlamanın başarısız olduğu durumlarda düzeltici faaliyetlerde bulunmadır.

Okumaya hazırlık aşamasında olduğu gibi bireyin, okuma sırasında da bireyin belli bir zihinsel olgunlukta ve bilişsel işlemlerle donanmış olması gerekir. Karatay (2007) bunun sonucunda okuma sırası stratejilerine ilişkin bilişsel basamakları 14 basamakta toplamıştır. Bu basamaklar:

1. Okurken not tutma,
2. Okuma hızını ayarlama,
3. Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme,
4. Önemli bilgilerin altına çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma,
5. Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma,
6. Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma,
7. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma,
8. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma,
9. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma,
10. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme,
11. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
12. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme,

Epçaçan'a (2009) göre okuyucu, okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlar, okuduğu metinle ilgili notlar alır, okudukları ile ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanır. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında

kararlar verir, metin ile ilgili düşüncelerini ileri sürer. Okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Akyol'a (2012) göre ise, okuma esnasında çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Akıcı okuma ile metnin uygun hızda okunması sağlanır. Altını çizme stratejisi ile önemli görülen yerlerin altı çizilir. Metnin kenarına not alma stratejisi ile metnin kenarına çeşitli açıklamalar yazılır. Anlamayı kontrol etme stratejisinde ise, metnin anlaşılıp anlaşılmadığı sorgulanır. Anlamayı kontrol ederken tahminleri gözden geçirme, kendi kendin sorgulama, zihinsel imajları kullanma, anlam üniteleri oluşturma ve açıklığa kavuşturma gibi teknikler kullanılabilir. Karatay'ın (2007) ifade etmiş olduğu donanımları kazanmış bir bireyin okuma esnasında sahip olduğu stratejileri genel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

- Akıcı bir şekilde okuma,
- Altını çizme,
- Not alma,
- Anlamayı kontrol etme,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- Soru sorma,
- Yardımcı stratejileri kullanma,
- İrdeleme,
- Görsel düzenleyici kullanma.

2.2.4.2.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, gereksiz kelime ve ses tekrarları olmaksızın, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi okumadır. Kısacası akıcı okuma, metni hızlı ve doğru okumadır. Akıcı okuyan kişiler sessiz okuduklarında, kelimeleri otomatik olarak tanır ve anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde kelimeleri gruplandırır. Okuyucu, yüksek sesle çok çaba göstermeden ve ifadeli bir şekilde okur. Okumaları, sanki konuşuyormuşçasına doğaldır (Kaman, 2012).

İyi okuyucular metni uygun bir hızda okumaktadırlar ve bu okuyucuya zaman kazandırmaktadır. Zayıf okuyucular ise, metni kelime kelime okumakta ve okuma sürecinde çok zaman harcamaktadırlar (Akyol, 2012). Tuna'ya (2016) göre iyi

okuyucular, okuduklarından nasıl anlam çıkarılacağını bilirler ve kelime bilgisini ve metin yapısını kullanırlar ve kelimeleri seri bir şekilde tanırlar. Böylece okuduklarını akıcı okuma anlamalarına yardımcı olur. Zayıf okuyan okuyucular ise metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanıyamazlar yani birçoğunun anlama problemi vardır.

Öğrenciler metni akıcı okuyarak otomatikleşirler. Otomatikleşme ile okuyucunun kelimeleri okumaya ayıracağı zaman azalacak ve okuyucu anlamaya yönelir. Kaman (2012) akıcı okuma ile hızlı okumanın birbiriyle karıştırılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü akıcı okuma otomatikleşmedir. Otomatikleşme; öğrencinin kelimelere takılmadan anlamına uygun şekilde okuması iken hızlı okuma, okunan metnin ne kadar sürede okunduğudur. Böylece hızlı okumanın anlaşılıp anlaşılmadığı bilinmez.

2.2.4.2.2. Altını Çizme

Okuyucunun okuma sırasında önemli gördüğü yerlerin altını çizmesi, okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanın ayırt edilmesidir. Bu strateji öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır ancak, bazı öğrenciler tüm tümcelerin altını çizebilirler. Özellikle küçük sınıflarda öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması, önemli düşünce ile önemli olmayanın ayırımını yapamamaları nedeniyle bu hata daha fazla görülür (Erdem, 2005). Özetle altını çizme, okunan metinde önemli ile önemsizin ayırt edilmesine dayanmalıdır. Metnin bütünüyle altının çizilmesi anlamlı olmayabilir.

Altını çizme stratejisi ile metin hızlı şekilde tekrar edilir ve bu sayede zamandan tasarruf sağlanır (Tuna, 2016). İnal (2009) altını çizmenin iki yararı olduğunu dile getirir.. Birincisi; anahtar sözcükleri, temel düşünceleri pekiştirir, böylece gözden geçirme ve anımsama hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşir. İkinci yararı ise var olan bilgiyle yeni bilginin birleşmesine yardımcı olur.

2.2.4.2.3. Not Alarak Okuma

Sesli ve sessiz okuma esnasında, amaca göre not alınarak yapılan okumadır (Akyol, 2011). Okuyucu okurken metnin kenarına kendi cümleleri ile açıklamalar yapması ya da işaretler koymasındır. Metnin kenarına not almak okuyucunun metin

üzerinde düşünmesine, önemli bölümleri belirlemesine yardım etmektedir (Epçaçan, 2009; Tuna, 2016).

İnal'a (2009) göre not alma, yeni bilgilerin var olan bilgiyle etkili bir biçimde ilişkilendirmesine ve işlenmiş bilginin düzenlenmesine yardımcı bir tekniktir. Not almada, bireyin kendi cümlelerini kullanılması, ana düşüncelerin saptanması, önemli düşünce ve noktaları özetlenerek birleştirilmesi önemlidir.

Not alma, okuma esnasında anlama güçlüğü çekilen yerlerin tespit edilmesi ya da bilinmeyen sözcüklerin bulunması sağlar. Böylece okuyucunun farkındalığını artırır. Okuma esnasında okunanların resimleştirilmesi bilginin somutlaştırılmasını sağlayacağından, anlamayı kuvvetlendirecektir (Epçaçan, 2009). Alınan notlar sayesinde hem okur, okuma sürecinde etkin kılınmış olacak, hem bilgilere daha çabuk ulaşılması sağlanmış olacak hem de kazanılan bilgiler daha kalıcı olacaktır.

Not alarak okumadaki amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını kolaylaştırmaktır (Akyol, 2011). Bu strateji okuduğunu anlama düzeyini daha üst seviyelere çıkararak okuyucunun işine yarayacak bilgileri ayıklayıp bir kenara kaydetmesini sağlar (Toksun, 2015).

2.2.4.2.4. Anlamayı Kontrol Etme

Okuyucular, okuma esnasında bazen sorunlar yaşamaktadır. Örneğin; yeni veya bilinende olsa kelimelerin cümle veya paragraf ortamında anlaşılabilmesi; cümlelerin karmaşık, anlaşılabilir olması ve ön bilgilerle örtüşmemesi; paragraftaki cümleler arasında tutarsızlık olması; metnin bir bütün olarak nasıl oluştuğu anlaşılabilmesi gibi (Akyol, 2012). Böyle durumlarda etkili okuyucular sürekli okuduklarının anlamlı olup olmadığını kontrol etmektedirler.

2.2.4.2.5. Soru Sorma

Soru sorma stratejisi okuma öncesinde, esnasında ve sonunda olmak üzere metinde üç şekilde kullanılabilir. Metnin okunmasına başlamadan önce öğrenciye görsellerden ve başlıktan yola çıkarak sorular hazırlanır. Metnin okunması sırasında öğrencinin okuması kesilerek metinle ilgili soruları cevaplaması ya da kendine soru

sorması sağlanabilir. Son olarak da metin okunması tamamlandıktan sonra öğrenciye metne yönelik sorular hazırlanabilir. Böylece öğrenci metin de etkin kılınır.

Çöğmen'e (2008) göre soru sorma stratejisi, öğrencilerde metni anlaması ve hatırdaki tutmasında belirleyicidir. Ayrıca eski bilgilerin yenilerle ilişkilendirilmesi, metin ile ilgili tahminde bulunması ve dikkatli okumasında yardımcı bir stratejidir.

Karatay (2011) ise soru sorma stratejisinin amacını, okuma öncesinde ve okuma sürecinde öğrencilerle sorular hazırlatılarak metnin üzerinde düşüncelerini sağlamak ve metni anlaşılma durumunu daha yüksek seviyelere çıkarmak olarak ifade etmiştir. Bu strateji ile öğrenci, okuma eylemine daha amaçlı ve bilinçli başlar; okuma sonrasında belirlediği amaçlarının ne kadarını gerçekleştirdiğini sorgular, öğrenmelerini denetler, izler ve düzenleyerek bilişsel farkındalık geliştirir (Akt. Toksun, 2015).

2.2.4.2.6. Yardımcı Stratejileri Kullanma

Okuma esnasında anlamayı gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Yardımcı stratejiler, okuma esnasında bilişsel olarak okumada anlamayı gerçekleştirmek için metne uygun olarak geliştirilen stratejilerdir. Örneğin; küçük problemler üzerinde durmadan okumaya devam etme, okuma hızını materyale göre ayarlama, anlaşılmayan kısmı yeniden okuma, açıklayıcı bilgi edinmek için kaynaktan yardım alma gibi stratejilerdir (Akyol, 2012; Tuna, 2016).

2.2.4.2.7. İşaretleme

İşaretleme; okuma esnasında altını çizme, yuvarlak içine alma, renklendirme gibi yollarla metindeki önemli bilgilere dikkat çekme stratejisidir. Bu strateji, ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle yazarak, koyu yazarak, yıldızlar kullanarak belirtmek belirtmeyi içerir (Toksun, 2015). İşaretleme okumada amaç, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (Akyol, 2011). İşaretleme stratejisi sayesinde okuyucu okuduklarından işine yarayacak bilgileri seçmiş olur.

İşaretleme stratejisi ile not alma stratejisi karıştırılmaktadır. İşaretleme stratejisi, not almadan farklı olarak önemli görülen yerleri not almaz, sadece değişik

teknikleri kullanarak işaretler. Daha sonra önemli görülen yerler birleştirilerek anlamı kavrama sağlanmış olur (Akyol, 2011). Toksun'a (2015) göre ise öğrenciler, not tutma ve özetleme stratejilerinde işaretleme stratejisi kullanarak anlamalarını pekiştirirler.

2.2.4.2.8. Görsel Düzenleyicilerin Kullanımı

Görsel düzenleyiciler (görsel sunular) bilginin görsel olarak sunumudur. Öğrenciler bu stratejide metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik haline getirmektedirler. Görsel düzenleyiciler öğrencilere, anlamalarını organize etmelerinde, soyut fikirlerini somutlaştırmada, öğrendiklerini hatırlamalarında yardımcı olmaktadır (Çöğmen, 2008).

2.2.4.3. Okuma Sonrası/Değerlendirme Stratejileri

Okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamının doğru ve eksiksiz kavrayıp kavranmadığının, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi ile ilgili stratejilerdir. Stratejik okuyucular okuma sonrasında edindikleri düşünceleri zihinsel süzgeçlerinden bir kez daha geçirip, yorum yapmaya çalışırlar ve metni anlayıp anlamadıklarını analiz ederler (Babacan, 2012).

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler ile metinde geçen düşünce ve bilgiler anlamlandırılır, öğeler kavranır, ana düşünceler yardımcı düşüncelerden ayrıştırılır. Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amacı, okuma deneyimini geliştirmek, ilk iki aşamayı (okuma öncesi ve esnası) gözden geçirmek, metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak, okunanların özetlenmesini sağlamaktır (Yiğiter ve Gürses, 2004).

Topuzkanamış, (2009) okuma sonrasında kullanılan stratejilerin, okuma sürecinde yapılan işlemin değerlendirildiği bölüm olduğunu söyler. Okuyucu bu yolla, okumanın amaçlara uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini, metinde anlaşılmayan bir yer olup olmadığını, metinle ilgili tahminlerin ne derece doğru olduğunu denetler. Ayrıca elde edilen bilgilerin başkalarıyla tartışılarak çoğaltılması da bu süreçte gerçekleşir.

Epçaçan'a (2009) göre, okuma sonrasında okuyucular seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışırlar. Metinle ilgili yansımalar yaparlar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceklerini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünürler. Pressley ve Afflerbach'a (1995) göre ise, okuyucu okuma sonrasında metinden edindiği fikirleri daha sonra nasıl kullanabileceğini üzerinde düşünür. Metne ilişkin edindiği bilgileri, daha sonra tekrar kullanıp kullanmayacağına dair fikir sahibi yürütür.

Öğrenciler özet yaparken okuduklarını bütün halinde yeniden ifade etmektedir ve bu bilgilerin hatırdaki tutulmasını kolaylaştırır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için okuma sonrası soruları cevaplamak etkili bir anlama stratejisi olarak kullanılmaktadır. Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sentezlenmesi, metni okuduktan sonra da üzerinde düşünülmesini sağlamaktadır (Çöğmen, 2008; Güngör, 2005; Kanmaz, 2012).

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejileri birbirlerinden kesin çizgilerle ayırmak doğru değildir. Bir okuma öncesi stratejisi, okuma sonrasında kullanılabilir. Örneğin; soru sorma stratejisi okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında da kullanılabilir. Ayrıca okuduğunu anlamak için kullanılan stratejiler tek başlarına değil, birlikte kullanıldığı takdirde etki sağlamaktadır. Anlamanın kuvvetlendirilmesinde sürecin iyi bir şekilde işletilmesi de oldukça önemli olup, hangi stratejinin ne zaman kullanılacağı, okuyucunun metne olan ilgisi ve okumaya ilişkin tutumu da metni anlamayı etkiler (Güngör, 2005).

Okuma sonrasında iyi okuyucular okuduğu şeyi çeşitli şekillerde anlatabilir. Çabasının başarısını nasıl etkilediğini görür, önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarabilir. (Bozkurt, 2013). Özbay ve Bahar (2012) üstbilişsel okuma stratejilerini kazanmış ileri okurun sahip olduğu okuma sonrası becerileri üstbilişsel süreçlere göre aşağıdaki şekilde ifade eder:

- *Okuduğunu anlatım, içerik ve şekil yönünden değerlendirme,*
- *Okuma faaliyetinin ihtiyaçlara ne derece cevap verebileceğini bilme,*
- *Okuma tahminlerinin, planının ve uygulamalarını işe yararlılığını belirleme,*
- *Okuma faaliyetindeki başarı oranını belirleme,*
- *Okumasındaki eksik ve üstün noktaları belirleme,*

- *Okuma becerilerini geliştirmek için eksiklerini giderme ve üstünlüklerini güçlendirme yollarını arama,*
- *Okuma nesnesinden hareketle, farklı anlamlar üretebilme yollarını arama,*
- *Okuduğu metindeki iletilerden doğru olanları günlük hayatında uygulama,*
- *Karmaşık sorunlar karşısında yeni okuma şekilleri tasarlama ve çözümleri kullanma,*
- *Son okuma faaliyetindeki yeterliliğini betimleme, okuma materyali ile yeni anlamlandırmalar yapabilme, okuduğu içerik ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirleyerek yazılar yazma,*
- *Kendi okuma ve okuduğu ile ilgili değerlendirmelerini çevresindekilerle paylaşma (s. 172-173)*

Karatay'a (2007) göre okuyucu herhangi bir konuda okuduğunu değerlendirmek için belli bir zihinsel olgunlukta ve bilişsel işlemlerle donanmış olmalıdır.. Yazar bunun sonucunda okuma sonrası stratejilerine ilişkin bilişsel işlem basamaklarını on basamak altında toplamıştır. Bu basamaklar:

1. Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,
2. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
3. Metinde geçen düşünceleri özetleme,
4. Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme,
5. Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,
6. Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme,
7. Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme,
8. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,
9. Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme,
10. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışmadır.

Özetle bireyin okuma sonrasında sahip olduğu stratejiler genel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

- Özetlemeler yapma,
- Metni değerlendirme,
- Metni tekrar etme

- Ana düşüncenin bulma,
- Yardımcı düşüncelerin bulma,
- Kavram haritaları, tablo, grafikleri oluşturma,
- Yazarın konuyu karşı bakış açısını belirleme,
- Metnin içeriğine uygun başlıklar önerme,
- Tartışma,
- Neden-sonuç ilişkileri kurma,
- Karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapma,
- Düşünme ajandası (günlüğü) tutma,
- Metni dramatize etme.

2.2.4.3.1. Özetlemeler Yapma

Okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejilerin en önemlilerinden biri özetlemedir. Özetleme stratejisi, okuyucuların okuduklarını ana hatlarıyla kısaca yazılı ya da sözlü olarak anlatmalarınıdır. Ayrıca okuyucunun metin hakkındaki başlıca fikirleri, kavramları, kendince önemli olan noktaları kendi cümleleriyle ifade etmesidir.

Bir metnin önemli bölümlerini seçilerek kısaltılmış biçimine özet denir. Görgeç, (1999) özetleme ile ortaya çıkan yapıyı, metnin anlamının temel çatısı olarak nitelendirmektedir. Özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi kelimeleri ile ne öğrendiğini açıklamasıdır. Özetlemede yapılan iş, okunan metinde tartışılan en temel düşünceleri kapsayacak biçimde kısaltarak yazmadır (Akt. Deneme, 2008).

Gündüz ve Şimşek'e (2011) göre özetleme stratejisi, konunun ana hatlarının kavranmasını sağlar ve okuduğumuz malzemeyi ne kadar anladığımızı ölçmeye, bir okur olarak kendimizi test etmeye imkân verir. Böylece okuyucu, yazarın düşüncelerini kendi sözcükleri ile ifade etmenin zorluğunu keşfetmiş olur (Akt. Toksun, 2015).

Çöğmen'e (2008) göre özetleme stratejisi öğrencilerin, okuduklarını analiz etmek ve sentezlemelerini sağlar. Bir özet, genellikle on beş kelimeyi geçmemelidir;

bu yüzden öğrencinin gereksiz bilgiyi elemesi için metni analiz etmesi ve ana fikri kendi cümleleri ile özetlemesi gerekmektedir. Gül'e (2013) göre de özetleme stratejisi, okunulan metnin analizini yapma sürecidir. Bu strateji sayesinde öğrenci olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurları daha kolay kavramaktadır. Böylece öğrencinin analiz yeteneği ile yazma yeteneği gelişir.

Okuyucu okumanın sonunda özetleme stratejisini kullanmasındaki amaç; kapsamlı düşünme becerileri ile pratik yapmasını sağlamaktır. Özetlemek, otomatik olarak düşünmeyi de gerektirir. Çünkü bir olayın bütünü ve o olayı oluşturan önemli ve önemsiz parçaları hesaba katmadan, söz konusu olan olayı özetlemek mümkün değildir. Yapılan bir özetleme çalışması, öğrencinin okuduğu metnin temel anlamını kavramasını ve kendi okuma süreci ile ilgili bir değerlendirme yapmasını sağlar (İnal, 2009).

2.2.4.3.2. Metni Değerlendirme

Değerlendirme metin ile ilgili yargıya ulaşmada metinle okuyucu arasındaki iletişimin son hedefidir. Yazılı materyalleri değerlendirme farklı boyutların dikkate alınmasını gerektirir. Yazarın amacını ve bakış açısını belirleme, gerçekleri fikirlerden ayırt etme, kurguları gerçeklerden ayırt etme, fikirlerin geçerliliğini belirleme, değerlere bakış açısını veya uyumunu belirleme bu boyutlara örnek olarak verilebilir (Akyol, 2012; Tuna, 2016).

2.2.4.3.3. Metni Tekrar Etme

Okuma sırasında anlamının tam olarak gerçekleşmemesi durumunda metni tekrar okumadır. Okuyucunun metni tekrar okuduktan sonra kendi cümleleriyle metni tekrar etmesi, okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar. Ayrıca tekrarlama stratejisinin etkin kullanımı metinde var olan bilgilerin ön bilgilerle daha kalıcı bir biçimde bağ kurmasına, bilgilerin uzun süre hatırlanmasına katkı sağlar (Tuna, 2016). Okuyucunun tekrarlama stratejisi ile okuduğu bölüme odaklanması kolaylaşır. İnal, (2009) tekrar etme stratejisinin anlamayı garantilemediğini ifade etmiştir; ancak anlamayı kolaylaştıran işlevsel bir işlemdir.

2.2.4.3.4. Ana Düşüncenin Bulunması

Okuyucu, metin ile ilgili eleştirel bir değerlendirme yapmadan önce, okuduğu metnin ana düşüncesini bulmalıdır. Yazar ana düşüncüyü bazen bir cümle içinde verebilirken, bazen de ana düşüncenin belirlenmesi için paragrafın bütününe bakılmalıdır. Bu okuyucunun, ana düşüncüyü diğer destekleyici ayrıntılar ve yardımcı düşüncelerden ayırt etmesine yardımcı olur (Temizkan, 2008). Ana düşüncenin doğru ve etkili bir cümle ile okuyucu tarafından doğru ifade edilirken dikkat edilmesi gereken; ana düşüncenin, yazarın kelimeleriyle değil okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade edilmesidir (Aylanç, 2012).

2.2.4.3.5. Yardımcı Düşüncelerin Bulunması

Okuyucunun metni anlayabilmesi için metin içindeki ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri tespit etmesi gerekir. Bir paragraftaki ana düşüncüyü belirledikten sonra, ana düşünce ile ilgili ayrıntıları belirlemek gerekir. Metindeki ana düşünce ve bununla ilgili ayrıntıların birleşimi konunun anlaşılması ve hatırlanmasını da yardımcı olur (Temizkan, 2008). Aylanç'a (2012) göre, metnin paragraflarını ele alırken, paragraflardaki mesaj cümlelerinden hareketle yardımcı düşünceleri bulmak mümkündür. Yardımcı düşüncelerin nasıl bir düşünsel planla sunulduğu okuyucuya kavratılmalıdır.

2.2.4.3.6. Kavram Haritası, Tablo ve Grafikler Oluşturma

Kavram haritaları, tablolar ve grafikler, bir metinde yer alan kavramları, fikirleri ve olayları nasıl organize edildiği, birbirleri ile nasıl bağlandıklarını görsel olarak sunan araçlardır. Bu stratejilerde okuyucular metinden elde ettikleri bilgileri harita, tablo ve grafiklere başvurarak görsel bir biçime getirmektedir. Böylece okuyucular metindeki bilginin düzenlenişini keşfetmiş olur (Temizkan, 2008).

2.2.4.3.7. Yazarın Metne Karşı Bakış Açısını Belirleme

Her yazar, metni kendi seçtiği bakış açısından değerlendirir, bunun metindeki konuyu sınırladığı, konuyu sınırlamanın da etkili bir anlatım için gerekli olduğu okuyucuya anlatılır (Aylanç, 2012). Bir metinde yazar okuyucuya bir konu hakkında

bilgi vermeyi ve okuyucuyu ikna etmeyi amaçlar. Bu amaçların, her birine göre de metnin ve cümlelerin yapısını şekillendirir (Temizkan, 2008).

2.2.4.3.8. Metnin İçeriğine Uygun Başlık Önerme

Okuyucu okuma sonunda metin ile ilgili belirledikleri fikirler ve düşünceler doğrultusunda metne başlık koymaları ya da var olan başlığı değiştirmeleridir.

2.2.4.3.9. Tartışma

Önceden belirlenmiş bir metni parçalar halinde ya da bir bütün olarak öğrenciler tarafından yorumlanması, konu ile ilgili düşüncelerini tartışmalarıdır. Öğrenciler olaylara, düşüncelere eleştirel açıdan bakma olanağı bulur. Bu sayede öğrenciler özgün düşünme yeteneği kazanırlar (Gül, 2013).

Toksun, (2015) tartışarak okumayı aynı metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Aynı metni okuyan kişilerin metin ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak bir metni değişik açılardan yorumlamak, farklı bakış açıları kazandırır.

2.2.4.3.10. Neden-Sonuç İlişkileri Kurma

Okuyucuların okuma sonunda bir metni, nedenleri ve sonuçlarını ortaya koyacak biçimde çözümlenmeleridir. Örneğin, öğrenciler, bir trafik kazasının anlatıldığı bir metinde kazanın nedenlerini ve sonuçlarını bulabilirler ya da metindeki kahramanların davranışlarının nedenlerini ve bu davranışların sonuçlarını açıklayabilirler (Koç, 2007).

2.2.4.3.11. Karşılaştırmalar ve Kıyaslamalar Yapma

Okuyucular okuma sonunda metnin kahramanlarını kişilikleri ya da duyguları açısından karşılaştırabilirler. Ayrıca okuyucular öğrenilenler arasında farkları ya da benzerlikleri bulabilirler. Bu stratejiler ile ortak yönleri saptayabilirler (Koç, 2007).

2.2.4.3.12. Düşünme Ajandası (Günlüğü) Tutma

Düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutma bireyde üstbilişi geliştirmede yardımcıdır. Düşünme ajandası öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür. Ayrıca metin ile ilgili zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorumlarda bulunurlar (Özsoy, 2008).

Okuma sonunda okuyucuların düşünme ajandası tutmaları, okuyucuların düşünce veya eylemleri sentezlemesini ve bunları sembolik ifadelere dönüştürmesini sağlar (Yıldız, 2012). Metin ile ilgili tecrübe, bilgi ve becerilerini yazması; yaşantılarını anlamlandırması, karar vermesi ve önceki deneyimlerini göz önüne almasını sağlar (Bozkurt, 2013).

2.2.4.3.13. Metni Dramatize Etme

Öğrenciler okuduklarını, dinlediklerini hareket ya da sesle anlatarak ya da okuma parçalarını dramatize (canlandırma) ederek okuyabilirler. Drama, öncelikle bir rol oynama yöntemidir. Anlama ve anlatma çalışmalarının temeli olan özetleme, öykü canlandırma ya da dramatize etme de dramanın uygulanmasına örneklerdendir. Bu yolla öğrenciler sınıfta grup içinde kendine güven duygusunu geliştirirler (Genç, 2003).

Okuma sonunda yapılan drama da ile okuyucu üstbilişini kullanır. Okuyucu diğer insanların rolünü üstlendiğinde, bilinçli olarak o kişinin özelliklerini ve niteliklerini sürdürmektedir. Ayrıca okuyucunun öğrenilecek yaşantı, hikâye, bilgi veya beceriyi drama etmesi, durumu olduğu gibi kavramasında ve farkındalık düzeyinin artırmasında yardımcı olur (Bozkurt, 2013; Yıldız, 2012).

2.3. Okuma Eğitimi ve Öğretimi

Okuma becerisi insanoğlunun sahip olduğu eşi benzeri olmayan özelliklerinden biridir. Okuma becerisi, dinleme becerisi gibi alıcı dilsel, yazma becerisi gibi ise yazılı dil etkilikleri içerisinde yer almaktadır (Yıldırım, 2012). Okuma becerisi herkesin zamanla ve çok sıkı alıştırmalar yaparak kazanabileceği bir özelliktir. Okumayı öğretmek için, okumadan alınan doğal zevkin yaratılarak

öğrencinin yeterince güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın yaratılması çok önemlidir (Sever, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir öneme sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmeler okuduğunu anlamayı güçlendirmektedir. Okuduğunu anlamının güçlendirilmesinin, öğrencilerin okuldaki başarılarında olumlu yönde etkisi vardır. Öğretimin ilk yıllarında başlayarak eğitim ve öğretimin amaç ve hedefleri doğrultusunda yapılan etkinlikler ve üst düzey bilişsel işlemler ile öğrencilerin okuduğunu anlaması artacaktır (Kuzu, 2004).

Okuma öğretimi; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim süresince devam eden ve bu süreçte diğer dil becerileri gibi geliştirilmeye çalışılan bir dil becerisidir (Toksun, 2015). Karatay (2011) okuma öğretimi ile ilgili yaptığı araştırmalarda, kişinin okuma sürecini planlaması, kontrol ederek düzenlenmesi ve anladığını değerlendirmesinin bilinçli ve kalıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Toksun, 2015).

Eğitim ortamında öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak ve okuma ile ilgili olumlu yaşantılar sunmak önemlidir. İlkokulun ilk yıllarında, okumanın öğretilmesi için okullarda planlı bir okuma eğitimi verilir. Verilen bu okuma eğitimleri yalnızca okumayı bilme, yazılı materyallerden bilgi edinme için yeterli olmaz. Sınıflar ilerledikçe okuma işi daha karmaşık ve zor bir hale gelmektedir. Zamanla değişik görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyulur (Toksun, 2015).

Genellikle okumanın öneminin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dile getirildiğini ve okuma etkinliğinin sadece bu derslerin sınırlılıkları içerisindeymiş gibi bir anlayışa hâkim olduğunu söyleyen Aytaş (2003), okuma eğitiminin bütün dersler içinde üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğuna dikkat çekmiştir. Eğitim süreci içerisinde okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleşmektedir:

1. Temel eğitim öncesi ve temel eğitimin ilk yılları öğrenciyi okumaya hazırlayan dönemdir.

2. Temel eğitimin ilk aşaması okumaya başlangıç dönemi olup, öğrenciler bu dönemde tek başına okuma yapacak düzeye gelir.

3. Temel eğitimin 2. ve 3. sınıflarını kapsayan dönemde öğrencilerin okuma isteği ve alışkanlar gelişir.

4. Temel eğitimin 4. 5. ve 6. sınıflarını kapsayan dönemde okuma üstünlüğü pekişmekte, bu dönemde öğrencilerin okuma kültürü zenginleşmektedir.

5. Temel eğitimin ikinci ve orta öğretim ile yüksek öğrenimin ilk yıllarını kapsayan bu dönemde öğrencilerde okuma ilgi ve alışkanlıkları, okumada zevki gelişmektedir.

Yıldız, (2006) ülkemizde okuma eğitiminin daha etkili hale getirilmesinin gerektiğini bildirir. Çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak, mevcut olan ilgiyi korumak ve okumayı sevdirmek için özgür bir şekilde kendi başlarına okuma konularını seçip işleyebilmelerini sağlamak gerekmektedir (Akt. Çoğmen, 2008). Bu süreci en iyi şekilde öğrencilere yansıtmak için öğrencinin farklı yazılı materyalleri deneyimleri sağlanmalı; bağımsız olarak öğrencilerin okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında okunan materyale ilişkin düşünceleri alınmalı; herkesin okuma amacını oluşturmasına yardımcı olunmalı, elde edilen bilginin kullanılması sağlanmalı, öğrencilerin yazarın vermek istediği anlamı kaybetmeden çıkarımlarda, yargılamalarda ve çözümlenelerde bulunmaları cesaretlendirilmelidir (Yıldırım, 2010).

Okuma eğitimin en önemli etkenlerinden biri de güdülemedir. Bunun için, eğitimde güdüleme yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Örneğin; Sever'e (2015) göre okuma testlerinde bütün çocuklarda ortalamanın üstünde notlar alması beklenemez; ancak, bütün çocuklar daha çok okuma, okuduklarından zevk alma, okuduklarını paylaşma ve bir okur olarak kendilerini olumlu yönde geliştirmek gibi konularda istekli kılınabilir.

2.3.1. Okuma Eğitiminin (Öğretiminin) Önemi

Okuma süreci, öğrenme öğretme süreçlerinin en temel ögesi olarak kabul edilir ve okuma, okul programlarının omurgası niteliği taşır. Hemen her derste

okumanın önemli bir yeri vardır. Öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır (Kanmaz, 2012).

Demirel ve Şahinel (2006) okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- *Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,*
- *Sözcük hazinesini geliştirebilme,*
- *Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,*
- *Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek,*
- *Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilmedir (s. 83).*

Okuma öğretiminin amacı, sadece okuma becerilerinin kazandırılması olarak değil düşünme, karar verme, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını ve kullanılmasını sağlamaktır (Güneş, 2003). Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programında (2006) okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemle vurgulamaktadır. *"Okuma becerisi: öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır."* (s.6-7).

Bamberger, (1990) okuma eğitiminin amacını; bireylerin okuma kapasitelerini kullanmaları sağlayarak onların kendi kendilerini anlamalarını sağlamak olarak ifade etmiştir.. Okuma eğitimin amaçlarından bir diğeri de, değişik türde ve değişik amaçlarla okumaya zemin hazırlayacak bir okuma yaklaşımı oluşmasını sağlamaktır (Akt. Toksun, 2015).

Bloom tarafından yapılan araştırmalarda okuma ve söz dağarcığının, *"öğrenmenin genel ön koşullarından biri ve belki de başlıcası"* olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin, okuduklarını ve dinlediklerini tam olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması, sözcük dağarcığındaki zenginliğine bağlıdır. Bu dağarcığın gelişmesi okuma eğitimi ile sağlanır (Sever, 2015, s.15).

2.3.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimi

Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilere öğretimi için yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd (1990), üstbilişsel becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemiştir (Doğan, 2013; Özsoy, 2008):

1. Üstbiliş becerilerin doğrudan öğretimi: Öğrencilerin okuduklarını anlamada kullanacakları üstbilişsel stratejileri göstererek yaptırılmasıdır.

2. Üstbiliş becerilerinin ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi: Ders içerisinde öğretmen ve öğrencinin eş zamanlı etkileşimidir. Böylece öğrenci, öğretmen rehberliğinde zor görünen hedefe ulaşabilir.

3. Üstbiliş becerilerin uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi: Uzman kişi öğrenci ile karşılıklı iletişim yolu ile açıklamalar yaparak belirli bir öğretim modülü gösterir. Bu öğretim modülü çeşitli etkinliklerden oluşur. Buradaki amaç öğrencilerin strateji öğrenimini teşvik etmek ve kullanmalarını sağlamaktır.

4. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesi: Büyük gruplarda öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenle birlikte çalışılır. Bu öğretim bilişsel düşünme süreçleri içerisinde öğrencilere açık bilgiler sağlar. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmelerine teşvik eder.

Schoenfeld (1987) üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmek için problem çözme stratejilerini de içeren dersler düzenlemiştir. Bu derslerde öğrencilere problemleri sistemli biçimde analiz etmeleri ve basitleştirmeleri, alternatif çözüm yaklaşımlarını ve problemleri farklı biçimlerde yeniden tanımlamaları ve çözümleri doğrulamaları yönünde bir öğretim sağlanmıştır. Öğretim sürecinde öğrencide üstbilişi harekete geçirmesi için öğrencilere "Şimdi ne yapıyorsun?" , "Neden?" , "Bu yol işe yarayacak mı?" , "Başka bir yol denilenebilir mi?" soruları sorulmuştur. Öğrencinin kendi çalışmalarını izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesine yardımcı stratejiler önermiştir (s. 205-207).

Çakıroğlu'na (2007) göre öğretimsel ortamlara uygulanabilecek üstbilişsel okuma stratejileri etkinlikleri desenlemek gerekmektedir. Lin (2001) ise düzenlenen bu üstbilişsel etkinlik desenleme sürecinin, hem alana yönelik bilgiyi, hem de öğrenci olarak bireyin kendisi hakkındaki bilgisini içermesi gerektiğini belirtmekte, böylece öğrenci gelişiminin hem bilişsel hem de sosyal yönlerine odaklanılarak strateji eğitimi ve destekleyici bir sosyal ortam yaratılmasının daha yararlı olacağı ifade etmektedir.

Kumar (1998) yaptığı araştırmalar ile üstbilişin öğretilebilir bir beceri olduğunu ileri sürmüştür. Kumar'a (1998) göre üstbilişin öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen en etkili, teori ve uygulamanın birlikte etkileşimi sağlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciye bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgiler, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri uygulama fırsatı birlikte verilir. Ayrıca öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirme de üstbilişi düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Brown, 1987).

2.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi

Öğrenciler, okulda kazandıkları okuma, yazma ve diğer becerilerin yanında, düşünme süreçlerinin farkında olurlarsa öğrenme becerilerini güçlendirirler. Okuduğunu anlama sürecinin bilincinde olan öğrenciler daha sistemli ve doğrudan öğrenmektedir. Böylece bilişsel farkındalık, öğrencileri öğrenme sürecinde daha bilinçli kılarak öğrenme çabalarında onları cesur, istekli, gayretli ve planlı yapmaktadır (Karatay, 2010).

Yıldırım (2010), okumanın gerçekleşmesinin sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen sosyal etkileşime bağlamıştır. Böyle bir okumayı öğrenme ortamında, öğrenci gerekli bireysel sorumlulukları alabilir, yeni ve bilinmeyen olana ilgi gösterir, başarılı olabilmek için risk alır, iş birlikli çalışmalardan zevk alır ve grup arkadaşlarından birçok şey öğrenir. Böylece öğrencinin, kendisini iyi bir okuyucu olarak görme isteği artar.

Okuduğunu anlamanın derslerdeki başarıyı yükselttiği, iletişimi kolaylaştırdığı ve düşünceyi geliştirdiği yapılan incelemeler ve araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, bilmeyen

öğrenmemiş öğrenci öteki ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olabilmesi olanaksızdır (Çögmen, 2008).

Okuma sürecinde üstbilişsel beceriye sahip olan birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu durum bireyin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra birey ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Böylece birey kendisinin nerede olduğunu görür. Birey bunların sonunda ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Son olarak ise ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir (Doğan, 2013).

Welch (2006) okuma öncesinde çocukların üstbilişsel stratejilerini kullanması için ilk önce çocukların düzeyine uygun, onlarda merak uyandıran kitapları çocuklar ile birlikte seçilmesini önermektedir. Çünkü çocukların okunan kitapla bağlantı kurmalarını, kitaptaki kahramanların yerine kendilerini koymaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazinelerini geliştirmelerinde yardımcı olacaktır.

Özcan (2007) yaptığı araştırmalarda derste kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını ifade eder. Üstbilişinin farkında olan öğrenci okuduğunu anlamada daha stratejik davranmaktadır (Schraw ve Dennison, 1994). Yıldız (2012) ise üstbilişsel stratejilerin öğrencilerde bilişsel durumları düzenleyerek akademik başarılarını artırdığını belirlemiştir. Ayrıca üstbiliş, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmalarını sağladığı için, üstbilişsel strateji kullanımı gelişmiş öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde daha etkilidir. Bu öğrenciler, öğrenmelerini izleyebilirler, yeni öğrenme planları yapıp kendilerine uygun okuma stratejileri geliştirebilirler.

2.3.4. Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Öğretmen Eğitimindeki Yeri

Öğretmenliği mesleklerin mesleği olarak tanımlayabiliriz. Çünkü bütün diğer meslek erbabları tüm eğitim öğretim hayatlarında öğretmenler tarafından yetiştirilmektedir. Öğretmenler bazen bir çocuğa anne ve babasından daha fazla

emek harcamaktadır. Öğretmenlerin söz ve davranışları başka meslekler gibi sadece o mesleği ilgilendirmez aksine bütün bir toplumu etkiler (Karakuyu, 2015).

Okuma; öğrenme için başvurulmuş temel bir strateji olduğu için eğitim-öğretimin her aşamasında öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir. İyi bir öğretimin en belirgin özelliği, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmektir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde bir rehber konumunda olması, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en doğru şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarını öğretmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Okuma öğretimi sürecinde, öğretmen program hedefleri ve amaçları bilmelidir. Öğretmenlerin strateji kullanımı ile ilgili farkındalıkları, sorunların tanımlanması ve çözümlerin hayata geçirilmesi bakımından önemlidir (İnal, 2009). Ayrıca stratejileri tanıyarak öğretmek, kullanımlarını öğretmek, modellemeler yapmak, grup ve akran pratiği yaptırmak ve bağımsız strateji kullanımına işlevsellik kazandırmak da önemlidir (Kown ve Barnett, 2007; Akt. İnal, 2009).

Williams ve Hall (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kişisel özellikleri ve seçtikleri öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerinin kitap seçimlerine katkı sağlamalarının, öğrencilerin istedikleri kitapları okumaları için uygun fırsat sunmalarının ve sınıf ortamında gerçekleştirilen okuma çalışmalarının öğrencilerinde okumaya yönelik pozitif tutumların geliştirilmesine önemli katkı sağladığını belirlemiştir (Akt. Yıldırım, 2010).

Okuma eğitimlerinde öğretmenler üstbilgi ile bazen kendi düşüncelerini yansıtmaktadırlar. Araştırmacılar, öğretmenlerin birçoğunun, bilişsel öğrenme stratejilerini öğrencileri ile birlikte kullanacak donanıma sahip olmadıklarını savunmuştur (Boekaers, 1999; Fisher, 2002; Niemi, 2002). Balçıkkanlı (2010) ise bu durumu daha iyi hale getirmek için, öğretmen ve öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerini sergilemeleri konusunda teşvik edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu nedenle, öğretmen eğitim programları, bilişsel farkındalık eğitiminin yanı sıra

öğretim yöntemlerini de içermelidir. Böylece, öğretmen ve öğretmen adaylarını öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarılı artıracak birçok etkinlikler sunabilir.

Üstbilişin kullanımına ilişkin çalışmaların neredeyse tamamı öğrenen yani öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Üstbiliş ile ilgili öğretmenlerin neler bildiği ortaya çıkartılmalıdır (Yıldız ve Ergin, 2007). Bu sayede öğretmenlerin üstbiliş konusunda eksikleri tespit edilip stratejileri öğrenmeleri ve sınıfta öğrencilerine kullandırılmaları sağlanmalıdır. (Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).

Üstbilişin psikoloji ve eğitim bilimlerindeki araştırmalarda yaygın bir şekilde araştırılmasına rağmen, öğretmen adaylarının eğitiminde ya da hizmet içi eğitimlerde üstbilişsel stratejileri kullandırma eğitimlerine rastlanılamamıştır. Duffy (2005) araştırmasında bunun sebeplerini üç madde şeklinde açıklar: Birincisi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genellikle üstbilişe sahip oldukları ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları varsayılmaktadır. Çünkü deneyimli olmak önemlidir. İkincisi, öğretmen adaylarına sunulan üniversite öğretiminde konuya ilişkin derslerin sınırlı olmasıdır. Üçüncü sebep ise, öğretmen eğitim derslerinde öğretilenlerle saha deneyimleri arasında uyum ortamının sağlanamamasıdır (Akt. Balçıkanlı, 2008).

Singhal'a (2001) göre okuma ve okuduğunu anlama açısından bu denli önemli olan üstbilişsel okuma stratejilerini öğretme konusunda öğretmenler, en başta istekli ve dikkatli olmalıdır. Başaran (2013) ise bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştığı problemlerin neler olduğunu tespit edilmelidir.
- Stratejiler hakkında farkındalıklar artırılmalıdır.
- Stratejiler doğrudan öğretilir ancak, bilişsel modelleme en etkili yol olarak görülmelidir.
- Öğretmenler hangi stratejinin en iyi, nasıl ve hangi bağlamda uygulanacağını belirlemelidir.
- Öğrencilerin strateji kullanımı açısından güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir.

- Metne, okuma amacına ve öğrencinin seviyesine uygun stratejiler seçilmelidir.
- Öğretilen stratejiler, yıl boyunca tüm derslerde kullanılmalı ve stratejileri kullanma fırsatı öğrencilere verilmelidir.
- Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine dair deneyimlerini birbirleri ile paylaşımları sağlanmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde okuma stratejileri eğitimi ile katkıda bulunabilirler. Tahmin etmek, ilişkilendirmek, resimlemek, çıkarımda bulunmak, soru sormak ve özetlemek okuduğunu anlama sürecini geliştirir (Block ve Israel, 2005; Akt. İnal, 2009). Öğretmen, her şeyi öğreten kişiden ziyade öğrencisine bilgiye ulaşmada ona rehberlik eden durumdadır (Akın ve Çeçen, 2014). Öğretmenin öğrenciler huzurunda örnek bir okuma faaliyeti gerçekleştirmesi, okuması ve okuduğu ile ilgili üstbilişsel stratejilerini kullandığı süreçlerde öğrencilere modellik etmesi mümkündür. Öğrencilerine model olabilecek bir okuma faaliyeti gerçekleştiren öğretmen, öğrencilerinin bu becerilere ulaşmasına katkı sağlayabilir (Özbay ve Bahar, 2012).

Üstbilişsel okuma stratejileri geliştirme görevi büyük oranda sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimciler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır (Epeçan, 2009). Özbay ve Bahar'a (2012) göre sınıf öğretmeni, iyi bir okur yetiştirmek için öğrencilerine her şeyden önce okuma faaliyetlerinde kullanılacak bir strateji belirlemenin gerekliliğini hissettirmelidir. Stratejilerin tamamını, okuma amacı, gerekçesi, ihtiyacı ve süresiyle bütünleşik bir halde öğrencinin uygulaması sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ve bu stratejileri öğrencilerine kullandırmaları geleceğe yatırım olup, yetiştirilen neslin nitelikleri açısından oldukça önemlidir. İlköğretimin birinci sınıfından itibaren sunulan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, sınıf öğretmenlerinden öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama eğitimi vermeleri

beklenmektedir. Sınıf öğretmeni, derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren uygulamalar yaptırarak, bu stratejilerin kullanımını ders sırasında öğretilir (Özen ve Durkan, 2016). Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde öğretmen model olabilir, düzeltici geribildirim vererek ve doğru tepkileri pekiştirerek öğretimini sürdürebilir (Antoniou & Souvignier, 2007).



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ‘‘Araştırma Modeli’’, ‘‘ Araştırmanın alışma Grubu’’, ‘‘Veri Toplama Aracı’’ ve ‘‘ Verilerin Analizi’’ alt başlıkları altında açıklanmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Giresun il ve ilçelerinde Milli Eğitim Mdrlğine bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerin stbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından uygulamaya ilişkin görüşleri arasında farkları ortaya koymak için düzenlenen karma yöntem benimsenmiştir.

Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs), araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplandığı ve verilerin her iki araştırma yöntemine ait tekniklerle analiz edilip sunulduğu bir yaklaşımdır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, nitel veriler ile desteklenmekte, elde edilen bulgular yapılan araştırmayı güçlendirmekte ve daha geçerli hale getirmektedir (Creswell, 2003, s. 211).

Araştırmanın nicel boyutunda, dördüncü sınıflarda derse giren sınıf ğretmenlerinin stbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde önemli olan olması gereken değil, olanı gözlemleyerek belirleyebilmektir (Karasar, 2016, s. 77). Bu araştırmada ise tarama modellerinden biri olan ‘‘ilişkisel tarama modeli’’ kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk vd, 2014, s. 178; Karasar, 2016, s. 81).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik yapılan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39). Bu bağlamda bu araştırmanın nitel boyutu için dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme tekniği, en az iki arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir ve belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Ayrıca görüşme tekniği bir “bütünsel yorumlama” yöntemidir. Görüşmeden elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde, tüm veriler “büyük resmi” yani araştırmanın ana temasını oluşturur (Büyüköztürk vd, 2014, s. 150-151).

3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Giresun il ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan okulların isimleri EK-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	125	47
	Erkek	141	53
Kıdem	1-5 Yıl*	14	5.3
	6-10 Yıl	22	8.3
	11-15 Yıl	50	18.8
	16-20 Yıl	37	13.9
	21 ve Üstü	143	53.8
Öğretmen Sayısı	10 Kişiden Az*	10	3.8
	11-20 Kişi	67	25.2
	21-40 Kişi	92	34.6
	41-60 Kişi	64	24.1

Tablo 1. Devam

Kişisel Bilgiler		f	%
	61 Kişiden Çok	33	12.4
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	34	12.8
	Eğitim Yüksekokulu	31	11.7
	Lisans Tamamlama	46	17.3
	Eğitim Fakültesi	133	50
	Diğer Fakülte Mezunu	19	7.1

* Analizlerde bu gruplar bir alt ya da üst grupla birleştirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 53'ü erkek, % 47'si kadındır. Sınıf öğretmenlerinin %50'si Eğitim Fakültesi mezunu iken % 17,3'ü Lisans Tamamlama, %12,8'i Eğitim Enstitüsü, %11,7'si Eğitim Yüksekokulu ve %7,1 Diğer Fakülte mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri incelendiğinde % 5,3'ü 1-5 yıl, %8,3'ü 6-10 yıl, %18,8'i 11-15 yıl, %13,9'u 16-20 yıl iken %53,8'inin kıdemleri 21 yıl ve üstüdür. Çalıştıkları kurumlardaki öğretmenler sayıları incelendiğinde %3,8'inin okullarındaki öğretmen sayıları 10 kişiden az, %25,2'sinin 11-20 kişi, %34,6'sinin 21-40 kişi, %24,1'inin 41-60 kişi ve %12,4'ünün okullarındaki öğretmen sayısı 61 kişiden fazladır.

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmanın nicel boyutuna dâhil edilen katılımcılar arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Bu bağlamda, değişik görüşlere yer verebilmek ve farklı bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla görüşme ve ses kaydı yapmayı kabul eden dördüncü sınıflarda derse giren 11 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan dördüncü sınıflarda derse giren sınıf öğretmenlerinden beşi kadın, altısı erkektir. Tablo 'de görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine ait betimsellere yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Betimseller

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul	Kıdem	Öğrenci Sayısı
Ö1	Erkek	47	Lisans Tamamlama	28	20
Ö2	Kadın	24	Eğitim Fakültesi	1	18
Ö3	Erkek	50	Diğer Fak. Mezunu	25	19

Tablo 2. Devam

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul	Kıdem	Öğrenci Sayısı
Ö4	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	4	19
Ö5	Kadın	55	Lisans Tamamlama	35	20
Ö6	Kadın	32	Eğitim Fakültesi	10	18
Ö7	Erkek	41	Eğitim Fakültesi	21	20
Ö8	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	3	15
Ö9	Erkek	50	Lisans Tamamlama	29	17
Ö10	Erkek	51	Diğer Fak. Mezunu	31	20
Ö11	Erkek	49	Eğitim Yüksekokulu	26	19

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Giresun il ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir (Ek-2). Aşağıda araştırma kapsamında nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)”¹ ile nitel veriler toplamak amacıyla geliştirilen görüşme formunun geliştirilme sürecine ait açıklamalar yer almaktadır.

3. 3. 1. Nicel Veriler

Nicel verilerin toplanmasında “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği’nin geliştirilmesinde Crocker ve Algina’nın (1986) izlencesi takip edilmiştir:

¹ Bu ölçek 11-14 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen 11. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum’unda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması / Improving Metacognitive Reading Strategies Utility Scale, a Study of Validity and Reliability”, TURKISH STUDIES –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) Volume 11/14 Summer 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9678, p. 565-586. yayımlanmıştır.

- Ölçeğin amacının belirlenmesi,
- Ölçeklerle yoklanacak niteliklerin, kapsamın belirlenmesi,
- Madde havuzunun oluşturulması,
- Maddelerin gözden geçirilmesi ve form haline getirilmesi,
- Maddelerin nasıl puanlanacağını, verilerin nasıl analiz edileceğinin belirlenmesi,
- Deneme uygulamasının yapılması,
- Maddelerin analizden geçirilmesi,
- Asıl ölçeğin oluşturulması.

Ölçeğin Amacının Belirlenmesi: Ölçek, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır.

Ölçeklerle Yoklanacak Niteliklerin, Kapsamın Belirlenmesi: Üstbilis, okuma ve üstbilişsel okuma ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Okuma stratejileri ve üstbilişsel okuma stratejilerinin kapsamaları ve boyutları belirlenmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Ölçeğin ilk aşamasında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma ile ilgili geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Madde havuzu ölçülmek istenen özellikler açısından geniş tutulmuştur. Alan yazın taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda 51 maddeden oluşan taslak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Maddelerin Gözden Geçirilmesi ve Form Haline Getirilmesi: Oluşturulan taslak deneme uygulamasına sokulmadan önce alanda uzman sekiz öğretim üyesi ve bir öğretmenin denetimine sunulmuştur.² Alan uzmanlarında maddeleri “uygun”, “düzeltilmeli”, “kaldırılmalı” olarak değerlendirmeleri ve kendi önerdikleri maddeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlar, önerilen taslaktan sekiz maddenin çıkarılması, altı maddenin düzeltilmesi ve bir maddenin eklenmesi istemiştir. Alan

² Araştırma kapsamında Giresun üniversitesinde görevli Doç. Dr. Nazım ELMAS, Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Veli KUTAY, Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL, Araş. Gör. Ayşe Dilek YEKELER ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde görevli Doç. Dr. Kasım YILDIRIM ve Ahi Evran Üniversitesinde görevli Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'in, Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi Nurhan AKTAŞ'ın ve öğretmen Mustafa ÖÇ'ün görüşleri alınmıştır.

uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda taslağa son hali verilmiş ve 44 maddeden oluşan taslak deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

Maddelerin Nasıl Puanlanacağını, Verilerin Nasıl Analiz Edileceğinin Belirlenmesi: Taslak deneme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde uygulamanın yapıldığı grubun kişisel bilgilerinin yer aldığı üç madde, ikinci bölümünde ise 44 maddeden oluşan üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” Ölçek onlu (Hiç uygulamam... Her zaman uygulayım) derecelendirilmiştir. Katılımcılardan ölçek maddelerini“Hiç uygulamam (1)... Her zaman uygulayım (10)” doğru puanlanması istenmiştir.

Deneme Uygulamasının Yapılması: Ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilen ölçeklerin teknik bazı özelliklerinin (yapı geçerliği ve güvenilirlik gibi) belirlenmesi gerekmektedir. ÜOSKÖ'nun geliştirilmesinde de yapı geçerliği (faktör analizi yoluyla), elde edilen yapının doğrulanması (doğrulayıcı faktör analizi yoluyla) ve ölçeğin iç tutarlılık olarak güvenilirliği (Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısıyla) belirlenmiştir. ÜOSKÖ'nün teknik özelliklerini belirlemek için üç değişik gruptan (Sınıf öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Edebiyat grubu) iki seferde veri toplanmıştır.

1. Uygulama: ÜOSKÖ'nun gösterdiği faktör yapısının tespiti ve güvenilirlik katsayısının hesaplandığı uygulama. Bu uygulama için 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Giresun Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren Sınıf öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenimleri süren 219 kişilik öğrenci öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ölçeğin uygulaması nisan ayının başında gerçekleştirilmiştir.
2. Uygulama: ÜOSKÖ'nun gösterdiği faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için veri toplanan uygulama. Bu uygulama için 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Giresun Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan edebiyat grubundan oluşan 328

kişilik öğrenci öğretmenlerden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulaması nisan ayının sonlarına doğru gerçekleştirilmiştir.

Maddelerin Analizden Geçirilmesi: Deneme uygulamasına sunulan ÜOSKÖ'nün 44 madde bulunmaktadır. Toplanan veriler SPSS 19 paket programında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler IBM-SPSS 19 ve IBM AMOS 22 Paket Programlarına aktarılmıştır. ÜOSKÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğini belirleyebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. ÜOSKÖ'nün yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla “temel bileşenler analizi (principal components analysis)” yapılmıştır. Bu analizin içeriğinde, analize geçilmeden önce veri setinin uygunluğuna ilişkin Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılmaktadır. Bu testlere ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013; Can, 2016, s. 325):

Hesaplanan KMO değeri 0.836 bulunmuştur. Bu değer en az 0.50'nin üzerinde olması gerekmekte; 0.7 üzeri olması da örneklem yeterliliğinin “iyi” olduğunu göstermektedir. Elde edilen değer, veri setinin uygunluğunu göstermektedir. Bartlett Testi sonucu ise [$\chi^2 = 2164.541$; sd=300, p<0.01] bulunmuştur. Bu değer anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

ÜOSKÖ'nün 1,5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 32, 33, 34 ve 36 numaralı yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Birden çok faktör altında yük gösteren bu 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 madde dört faktörlü bir yapı göstermiştir. Kalan 25 maddeye ilişkin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, dört faktörlü ölçeğin ilgilenilen özelliğin varyansının ne kadarını açıkladığı ve güvenilirlik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
H2	0.465	0.469	S29	0.395	0.409
H3	0.491	0.445	S30	0.603	0.548

Tablo 3. Devam

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
H4	0.546	0.451	S31	0.341	0.366
H7	0.606	0.749	D35	0.507	0.483
H8	0.713	0.759	D37	0.600	0.632
E12	0.581	0.523	D38	0.643	0.645
S15	0.563	0.469	D39	0.539	0.505
E20	0.590	0.547	D40	0.640	0.570
E21	0.553	0.537	D41	0.542	0.559
E22	0.495	0.460	S42	0.576	0.504
D25	0.386	0.447	S43	0.630	0.528
E26	0.409	0.440	D44	0.511	0.460
S28	0.618	0.524			

Dört Faktörün Açıkladığı Varyans = % 54.17

Cronbach Alpha = 0.895

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin birincil yük değerlerinin 0.341 ile 0.713 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.366 ile 0.759 arasında değişmektedir. Kalan maddeleriyle ölçek, üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumu varyansın, dört faktör altında % 54.17'sini açıklamaktadır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında güvenilirliğine ilişkin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.895 bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik incelemesinde "Cronbach's Alpha if Item Deleted" bölümünde Tablo 1'deki herhangi bir maddenin ölçekten atılması durumunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.895 'in altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin güvenilirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

Temel bileşenler analizi geliştirilen ölçekte alt boyutlar olup olmadığını da göstermektedir. Alt boyutları sağlıklı bir şekilde belirleyebilmek için 219 öğretmen adaylarından elde edilen verilere "Varimax" döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Uygulanan "Varimax" döndürme sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

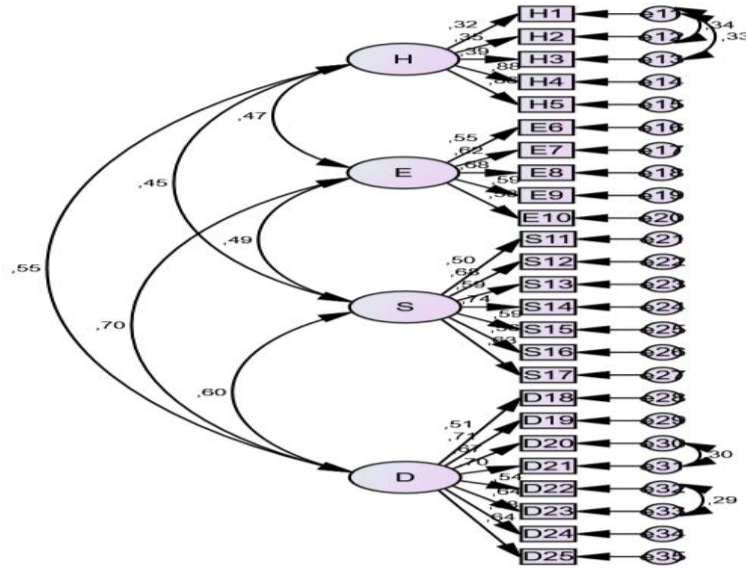
Tablo 4. Varimax Döndürme Sonucu Faktörler ve Faktörlerin Altında Yer Alan Maddeler

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
D40	0.771			
D38	0.740			
D39	0.687			
D41	0.659			
D37	0.598			
D35	0.576			
D44	0.566			
D25	0.511			
S43		0.789		
S28		0.775		
S30		0.750		
S42		0.667		
S15		0.614		
S29		0.507		
S31		0.481		
E20			0.714	
E21			0.667	
E12			0.642	
E26			0.596	
E22			0.594	
H8				0.794
H4				0.717
H7				0.685
H2				0.573
H3				0.549

Tablo 4, madde 25, 35, 37, 38, 39, 40, 41 ve 44'ün bir boyut oluşturduğunu göstermektedir. Bu boyuttaki maddeler incelendiğinde, boyutun “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuduğunu Değerlendirme (D)” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Madde 15, 28, 29, 30, 31, 42 ve 43'ün ikinci boyut oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuma Sonrası (S)” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yine, madde 12, 20, 21, 22 ve 26'nın üçüncü boyut oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “Üstbilişsel

Okuma Stratejilerinden Okuma Esnası (E)” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak madde 2, 3, 4, 7 ve 8’in dördüncü boyut oluşturduğu belirlenmiş ve bu boyutun “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okumaya Hazırlık (H)” olarak isimlendirilebileceği düşünülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi öncesi, kalan maddeler (H2, H3, H4, H7, H8; E12, E20, E21, E22, E26; S15, S28, S29, S30, S31, S42, S43; D25, d35, D37, D38, D39, D40, D41, D44) yeniden (H1, H2, H3, H4, H5; E6, E7, E8, E9, E10; S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17; D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25 biçiminde) yeniden numaralandırılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan model Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)

Şekil 3 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=783,733$ (sd=265, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd=2,957$ oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3’ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Kline, 2005). Bu araştırmada DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

DFA’da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA (rootmeansquareerror of approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08’e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değerinin 0,077 gibi kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

DFA’da AGFI (Adjusted Goodness of fit Index) değerinin 0.80’den yüksek (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI=0.80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

GFI değerinin 1 değerine çok yakın olması faktör modelinin, gözlenen verileri çok yüksek düzeyde açıkladığını, modelin uygunluğunu göstermektedir. GFI’nin 0.70’den yüksek olması faktör modelinin orijinal değişkenliği yeterince iyi açıkladığını, modelin kullanılabilir, uygun, iyi bir model olduğunu göstermektedir. GFI’nin 0.90’a eşit veya bu değerden büyük ise mükemmel uygunluktan söz edilmektedir (Özdamar, 2013). DFA sonucunda GFI değerini 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin elde edilen GFI değeri kabul edilebilir düzeydedir.

DFA’da CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir: (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2008). Ancak 0,80 üzerindeki CFI ve IFI değerleri de kabul edilebilir uyum göstergesidir (Özdamar, 2013). Analiz sonucunda CFI=0,84 ve IFI= 0,83’tür. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	IFI
783,733	265	2,957	0,077	0.80	0,84	0.83	0.83

DFA'nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelinin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda, "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği"nin 4 boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçekte 25 madde kalmıştır. Bu 25 madde dört alt boyutta toplanmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyutların güvenilirlik değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik ve Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	sd	p
Okumaya hazırlık	H1, H2, H3, H4, H5	.75	Nonadditivity	0.154	0.154	0.183	1	0.669
Okuma esnası	E6, E7, E8, E9, E10	.73	Nonadditivity	0.327	0.327	0.699	1	0.403
Okuma sonrası	S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17	.80	Nonadditivity	0.914	0.914	2.782	1	0.096
Okuduğunu değerlendirme	D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25	.79	Nonadditivity	1.371	1.371	1.193	1	0.275

Tablo 6 incelendiğinde, birinci alt boyutun (Okumaya hazırlık) güvenilirlik katsayısının 0.75, ikinci alt boyutun (Okuma esnası) güvenilirlik katsayısının 0.73, üçüncü alt boyutun (Okuma sonrası) 0.80 ve dördüncü alt boyutun (Okuduğunu değerlendirme) güvenilirlik katsayısının 0.79 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0.70 ile 0.90 arası güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013, s. 555). Bu ölçek yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir ve Tukey toplanabilirlik testi sonuçları (Tukey Nonadditivity $p > .05$) ölçeğin alt boyutlarının toplanabilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Uygulanması: Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek için geliştirilen ÜOSKÖ Giresun il ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 266 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin ve maddelerin oluşturduğu alt boyutların güvenirlik değerleri tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha
Okumaya Hazırlık	M1, M2, M3, M4, M5	.783
Okuma Esnası	M6, M7, M8, M9, M10	.767
Okuma Sonrası	M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17	.782
Okuduğunu Değerlendirme	M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25	.875
Cronbach Alpha: .920		

Tablo 7 incelendiğinde, Ölçeğin birinci alt boyutunda (Okumaya hazırlık) güvenirlik katsayısının 0.783, ikinci alt boyutunda (Okuma esnası) güvenirlik katsayısının 0.767, üçüncü alt boyutunda (Okuma sonrası), 0.782 ve dördüncü alt boyutunda (Okuduğunu değerlendirme) güvenirlik katsayısının 0.875 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 ile 0,90 arası güvenirlik katsayısı değerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013, 555). Her bir alt boyut kendi içinde yüksek güvenirliğe sahiptir. Ölçek bir bütün olarak alındığında ise güvenirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin uygulama sonucunda güvenirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir.

3. 3. 2. Nitel Veriler

Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan 10 soruluk formda, uzmandan alınan dönütler ışığında

değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlamak adına uzman görüşü alınmış ve uygulama öncesinde görüşme sorularının amaca uygun olduğunun ve işlerliğini kontrol etmek amacıyla üç sınıf öğretmenince denetlenmesi sağlanmıştır. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır.

Bu işlemlerin ardından nitel araştırma boyutu çalışma grubunda yer alan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, nicel verilerin toplandığı sınıf öğretmenlerini gönüllük esasına göre belirlemiştir. Seçilen 11 sınıf öğretmeni ile tek tek görüşmüş ve görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına almıştır. Her bir görüşme öğretmenlerin ders dışındaki uygun bir zamanında, sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacından bahsetmiş, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri sırasıyla Ö1’den Ö11’e kadar kodlanmıştır.

İki bölümden oluşan formun birinci bölümü sınıf öğretmenlerin kişisel bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. . İkinci bölümdeki sorulardan birinci ve ikinci sorular “Okuma ve Okuduğunu Anlama” ile ilgilidir. Üçüncü soru “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okumaya Hazırlık”, dördüncü soru “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Esnası/Sırası”, beşinci soru “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Sonrası” ve altıncı soru ise “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuduğunu Değerlendirme” boyutlarındaki öğretmen uygulamalarını belirlemek için sorulmuştur. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ile soruları daha anlamlı hâle getirmesi amacıyla kullanılan alt sorular yer almaktadır:

1. Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?
2. Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı?
 - 2.1. Sorun yaşadıklarını düşünüyorsanız bu sorun karşısında nasıl çözümler buluyorsunuz?

3. Öğrencilerinize sizin seçtiğiniz bir metni okuturken, öğrenciyi okuyacağı bir metne hazırlamak için ne/neler yapıyorsunuz?
 - 3.1. Ön bilgileri nasıl hatırlatıyorsunuz?
 - 3.2. Başlığı nasıl kullanıyorsunuz?
 - 3.3. Öğrencilerinizin metin içinde geçen bilmediğini tahmin ettiğiniz kelimeler için ne/neler yapıyorsunuz?
4. Metni sessiz okumalarını mı, yoksa birinin okuyup diğerlerinin dinleyeceği şekilde mi okutuyorsunuz?
 - 4.1. Metnin tamamını mı yoksa parça-parça mı okumalarını sağlıyorsunuz?
 - 4.2. Parça-parça okutuyorsanız neye göre metni parçalıyorsunuz?
5. Okuma bitince metin ile ilgili ne/neler yapıyorsunuz?
 - 5.1. Metnin ana fikrini bulmaları için neler yaptırıyorsunuz?
 - 5.2. Metnin yardımcı düşüncelerini bulmak için neler yaptırıyorsunuz?
6. Metinden yeni öğrendiklerini, kalıcı hale getirmek için ne/neler yaptırıyorsunuz?

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerin analizine ilişkin yapılan çalışmalar nitel ve nicel boyutlar için ayrı ayrı açıklanmıştır.

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde IBM-SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilere yapılacak parametrik ve parametrik olmayan testlerin belirlenmesi verilerin normal ve homojen dağılmasına bağlıdır. Bu nedenle veri setinde normallik öncelikle normallik aranmıştır. Normal dağılım simetriktir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) ölçüleri ile belirlenebilir. İdeal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı 0 (sıfır) olmalıdır. “Çarpıklık ve basıklık katsayıları, standart hataya bölüldüğünde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebilir.” (Can, 2016, s. 84). Tablo 8’de bu değerler görülmektedir.

Tablo 8. Betimsel İstatistikler (Descriptives)

		Statistic	Std. Error
Hazırlık	Mean	20,42	,19
	Median	21,00	
	Mode	22,000	
	Skewness	-1,30	,15
	Kurtosis	3,77	,30
Esnası	Mean	19,01	,20
	Median	19,00	
	Mode	20,00	
	Skewness	-,85	,15
	Kurtosis	3,32	,30
Sonrası	Mean	30,96	,20
	Median	31,00	
	Mode	33,00	
	Skewness	-1,75	,15
	Kurtosis	7,50	,230
Değerlendirme	Mean	28,98	,35601
	Median	29,00	
	Mode	29,00	
	Skewness	-,41	,149
	Kurtosis	,18	,30

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan betimsel istatistikler, Mean (ortalama), Median (ortanca) ve Mode (Mod)'ları birbirine yakın olmasına rağmen basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölümünden elde edilen değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmadığından parametrik testlerde ön koşul olan dağılımın normallik sayıtlısı sağlanamadığından fark analizleri parametrik olmayan testler ile test edilmiştir.

Veri setinin normallik testleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine bakılarak da anlaşılabilir. “Gözlem sayısı 30'dan az olduğunda Shapiro-Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır.” (Can, 2016, s. 89). Veri sayısı 266 olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ancak, kullanılan veri setine yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunu verilerin

normal dağılmadığını göstermektedir. (Tablo 9). Bu sonuç araştırma verilerin parametrik olmayan testlerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Tablo 9: Normallik Testi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Hazırlık	,120	266	,000	,915	266	,000
Esnası	,096	266	,000	,951	266	,000
Sonrası	,133	266	,000	,880	266	,000
Değerlendirme	,083	266	,000	,981	266	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Veri seti normal dağılıma uygunluk göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden, iki bağımsız örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İki'den fazla bağımsız değişken için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013). Gruplar arasında karşılaştırmalarda 0,05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

Öğretmenlerin ÜOSKÖ'deki ifadelerine uygulanabilir bulma düzeylerini tespit için likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin beş “her zaman uygulanabilir”, dört “çoğunlukla uygulanabilir”, üç “orta düzeyde uygulanabilir”, iki “nadiren uygulanabilir”, bir “hiç uygulanamaz”, sıfır “fikrim yok” seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada altılı derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının değerlendirilmesi ve yorumlanması için ölçekte yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıklar aşağıda sunulmuştur (Balcı, 2004)

4.20 – 5.00 Her Zaman Uygulanabilir

3.40 – 4.19 Çoğunlukla Uygulanabilir

2.60 – 3.39 Orta Düzeyde Uygulanabilir

1.80 – 2.59 Nadiren Uygulanabilir

1.00 – 1.79 Hiç Uygulanamaz

0.00 – 0.99 Fikrim Yok aralıkları kullanılmıştır.

3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları Word programına aktarılarak, 27 sayfalık metin elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı literatür taramalarından yola çıkarak üstbilişsel okuma stratejisi olarak kullanılan 32 farklı strateji olduğunu tespit etmiştir. Nitel verilerin analizi öncesi tespit edilen bu stratejileri içeren tablolar oluşturulmuş 27 sayfalık metin içinde yer alan öğretmen görüşleri iki kodlayıcı tarafından oluşturulan tablolar aracılığıyla sınıflandırılmıştır. Ek 3'te yapılan tablolara örnek bir tabloya yer verilmiştir. İki kodlayıcı arasındaki uzlaşma oranı Holst'un Yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yönteme göre iki kodlayıcı arasındaki uzlaşma oranı, iki kodlayıcı arasındaki uzlaşma sayısının her iki kodlayıcının kodladığı birim sayısının toplamına oranıdır [Uzlaşma oranı= İki Kodlayıcı Arası Uzlaşma Sayısı/A ve B Kodlayıcıları Tarafından Kodlanan Birim Sayısı Toplamı; $PA0=2A/(nA+nB)$] ve güvenilirlik için bu sayı 0 ile 1 arasında değişmelidir (Neuendorf, 2002.). Bu çalışmada iki kodlayıcı arasındaki uyuşma 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verileri araştırma kapsamında önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesine araştırma sorularının sırasıyla sunulmasına imkân vermektedir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğine (ÜOSKÖ) verdikleri yanıtlar doğrultusunda üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerine ilişkin görüşleri önce genel ortalamalar bağlamında, sonra cinsiyet, kıdem, öğretmen sayısı ve mezun olunan okula bağlı görüş farklılıkları incelenmiş, sonuçlar tablolar hâlinde yorumları ile birlikte sunulmuştur. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ise, okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve değerlendirmede kullanılan stratejilere göre frekansları ile birlikte tablolar hâlinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Böylece tüm araştırma boyunca elde edilen nicel ve nitel veriler sırası ile sunulmuştur.

4. 1. Taramadan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Giresun il ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan ve araştırma ölçeğini yanıtlamaya gönüllü sınıf öğretmenlerinin (N=266), sınıflarında ÜOSKÖ’de yer alan ve okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve değerlendirmede kullanılan stratejileri uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait betimsel istatistikler ve bu ölçek maddelerinin uygulanabilirliğine katılma düzeyine ilişkin göreceli sıralama değerleri Tablo 10, 11, 12, 13’te sunulmuştur.

Tablo 10. ÜOSKÖ’de Yer Alan Okumaya Hazırlıkta Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okumaya Hazırlık	N	$\overline{XHazırlık}$	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
1	Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme.	266	3,98	,88	4
2	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.		3,53	,97	5
3	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.		4,51	,72	1

Tablo 10. Devam

Madde No	Okumaya Hazırlık	N	$\overline{XHazırlık}$	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
4	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.		4,21	,87	2
5	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.		4,20	,85	3

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık aşamasında kullanılabilecek stratejilerden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XHazırlık}$: 4,51) Okumaya hazırlık aşamasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar okumaya hazırlık aşaması için ölçekte sunulan maddeleri çoğunlukla her zaman uygulanabilir bulmuşlardır.

Başaran’ın (2013) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ile ilgili araştırmasında öğrencilerin, okuma öncesinde üstbilişsel okuma stratejileri sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerinin “okuyacakları ortamın fiziksel durumlarını kontrol etme ve okuma için uygun hâle getirme” ve “okuma amacını belirleme” stratejilerini diğer stratejilere oranla daha sık kullandıklarını dile getirmiştir.

Çöğmen (2008) ise, eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ve okuma öncesinde ölçek maddelerinde yer alan “Metni okurken yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum” ve “Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım” maddelerin sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 11. ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuma Esnasında Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuma Esnasında	N	$\overline{XEsnası}$	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
6	Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.	266	3,60	1,01	4
7	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.		3,33	,99	5
8	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.		3,94	,93	2
9	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.		4,21	,81	1
10	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.		3,93	,83	3

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma esnasında kullanılacak stratejilerin hemen tamamını çoğunlukla uygulanabilir bulmuşlardır. Bu stratejilerden kullanıma en uygun buldukları madde “Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XEsnası}$: 4,21) Okuma esnasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XEsnası}$:3,33).

Tablo 12. ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuma Sonrasında	N	$\overline{XSonrası}$	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
11	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.	266	4,65	,67	2
12	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.		4,63	,62	3

Tablo 12. Devam

Madde No	Okuma Sonrasında	N	$\overline{X_{Sonrası}}$	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
13	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.		3,94	,95	7
14	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.		4,45	,64	4
15	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.		4,25	,72	6
16	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.		4,35	,72	5
17	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme		4,68	,55	1

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrasında kullanabilecek stratejilere ait ölçek maddelerinin hemen tamamını her zaman uygulanabilir bulmuşlardır. Okuma sonrası aşamasında kullanılacak maddelerden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{X_{Sonrası}}$: 4,68). En az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu ölçek maddesini ise çoğunlukla uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{X_{Sonrası}}$: 3,94).

Çöğmen (2008), eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında; öğrencilerin okuma esnasında ve sonrasında ise okuduğunu anlama stratejilerinden “Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm” ve “Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını açıklamıştır. Başaran’ın (2013) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma esnası ve sonrasında üstbilişsel okuma stratejilerinden; “Metinde anlatılanları zihinde canlandırma”, “Okurken dikkat dağılması vb. sebeplerle başka düşüncelere dalındığında, metni yeniden okuma”, “Metinde anlaşılması güç kısımları daha yavaş ve dikkatli okuma”, “Anlamadan geçmeme” ve “altı çizili, eğik veya koyu yazılmış yerlere dikkat etme” stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, “not alma”, “önemli bilgilerin altını çizme”, “durup anlamayı kontrol etme”, “karmaşık cümleleri parçalara ayırma”, “karmaşık cümleleri birine anlatıyor gibi okuma” ve

“cümleye bakarak anlamını bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme” stratejilerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 13. ÜOSKÖ’de Yer Alan Okuduğunu Değerlendirmede Kullanılan Stratejileri Öğretmenlerin Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuduğunu Değerlendirme	N	\overline{X} Değerlendirme	SS	Uygulama Düzeyi Sırası
18	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlenmelerini isteme	266	3,58	1,11	6
19	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.		3,97	,84	2
20	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.		3,98	,86	1
21	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.		3,67	,95	4
22	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.		2,84	1,22	7
23	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.		3,70	,90	3
24	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nereerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.		3,66	,95	5
25	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.		3,58	1,07	6

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılabilecek stratejileri okumaya hazırlık, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilere göre daha az uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar okumayı değerlendirme aşamasında uygulanabilecek stratejileri çoğunlukla uygulanabilir bulmaktadır. Bu bölüme ait ölçek maddelerinden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.” maddesidir. Okuduğunu değerlendirme aşamasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme

ajandası) tutmalarını isteme.” maddesidir. Bu uygulamayı katılımcılar orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır (*XDeğerlendirme: 2,84*).

Başaran’ın (2013) araştırmasının sonuçları ele alındığında, öğrencilerin okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkiyi kavradıkları; metinde önemli olduğu belirtilen kısımlara dikkat ettikleri ancak metinde önemli ve önemsiz bilgileri ayırmak için bir ipucu verilmediğinde önemli ve önemsiz bilgiyi ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler okuma metinlerinde okuduklarını değerlendirirken üstbilişsel okuma stratejilerini, metni değerlendirmede ve anlamalarını kontrol etmede kullandıklarını ifade edebiliriz.

Aşağıda araştırma kapsamında seçilen cinsiyet, kıdem, kurumda çalışan öğretmen sayısı, mezun olunan okul bağımsız değişkenlerine göre araştırmaya katılanların görüşleri arasındaki farka ait analiz sonuçları bulunmaktadır.

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre: Araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ait Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

FAKTÖRLER		n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Hazırlık	Kadın	125	134,90	16863,00	8637,00	,778
	Erkek	141	132,26	18648,00		
Esnası	Kadın	125	141,48	17685,50	7814,50	,108
	Erkek	141	126,42	17825,50		
Sonrası	Kadın	125	139,52	17440,00	8060,00	,227
	Erkek	141	128,16	18071,00		
Değerlendirme	Kadın	125	140,85	17606,50	7893,50	,142
	Erkek	141	126,98	17904,50		

p>.05

Tablo 14’teki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında araştırma ölçeğinde yer alan faktörlere için cinsiyetlerine göre fark olmadığı ($U_{\text{Hazırlık}}=8637,00$; $U_{\text{Esnası}}=7814,50$; $U_{\text{Sonrası}}=8060,00$; $U_{\text{Değerlendirme}}=7893,50$; $p>.05$) bulunmuştur.

Denton ve diğerkleri (2015), Özsoy ve Günindi (2011) ve Kızılay'ın (2011) üniversite öğrencileri üzerindeki yaptıkları araştırmada üstbilişsel farkındalıkta ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bağçeci, Döş ve Sarıca'nın (2011) ilkokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili yaptık araştırmada ise, cinsiyete göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Evran ve Yurdabakan'ın (2013) araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencileri bilişüstü farkındalıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kızların planlama, amaç belirleme, bilgi kaynaklarını belirleme, organize etme, özetleme, hataları düzeltme ve performans analizi gibi üstbilişsel stratejilerde erkeklere göre bilişsel yönden daha becerikli olduklarını ifade etmişlerdir.

Kıdem bağımsız değişkenine göre: Araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ait Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur. Sonuçlar değerlendirilirken veri toplanan gönüllü sınıf öğretmenlerinden 1-5 yılını çalışan öğretmen sayısı 14, 6-10 yılı çalışan öğretmen sayısı 22 olduğu (bu gözelerde ki katılımcı sayısı 30'un altına düştüğünden) için bu gruplar birleştirilerek "1-10 yıl" çalışan öğretmenler olarak yeniden gruplanarak işleme sokulmuştur.

Tablo 15. Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hazırlık	1-10 YIL	36	115,97	3	3,713	,29	-
	11-15 YIL	50	126,29				
	16-20 YIL	37	146,49				
	21 VE ÜSTÜ	143	137,07				

Tablo 15. Devam

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Esnası	1-10 YIL	36	127,07		1,784	,62	-
	11-15 YIL	50	124,75				
	16-20 YIL	37	129,66				
	21 VE ÜSTÜ	143	139,17				
Sonrası	1-10 YIL	36	128,35		,235	,97	-
	11-15 YIL	50	132,42				
	16-20 YIL	37	133,91				
	21 VE ÜSTÜ	143	135,07				
Değerlendirme	1-10 YIL	36	117,28		3,258	,35	-
	11-15 YIL	50	124,76				
	16-20 YIL	37	140,93				
	21 VE ÜSTÜ	143	138,72				

*p<.05

Tablo 15'ten de izlenebileceği gibi analiz sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmalarına ilişkin görüşleri arasında kıdem bağımsız değişkenine göre fark olmadığını (χ^2 (Hazırlık)=3,713; χ^2 (Esnası)=1,784; χ^2 (Sonrası)=,235; χ^2 (Değerlendirme)=3,258, p>.05) göstermektedir.

Kurumda çalışan öğretmen sayısı bağımsız değişkenine göre: Araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ait Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Sonuçlar değerlendirilirken veri toplanan gönüllü sınıf öğretmenlerinden kurumlarında çalışan 10 kişiden az olan öğretmen sayısı 10 olduğu (bu gözlemlerden katılımcı sayısı 30'un altına düştüğünden) için bu grup bir üst gruba birleştirilerek "20 kişiden az" çalışan öğretmenler olarak yeniden gruplanarak işleme sokulmuştur.

Tablo 16. Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hazırlık	20 Kişiden Az	77	127,07	3	1,323	,72	-
	21-40 Kişi	92	133,72				

Tablo 16. Devam

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark			
Değerlendirilme	Esnası	41-60 Kişi	64	134,95	4,163	,24	-			
		61 Kişiden Çok	33	145,08						
		20 Kişiden Az	77	129,58						
		21-40 Kişi	92	124,54						
		41-60 Kişi	64	141,25						
		61 Kişiden Çok	33	152,58						
	Sonrası	20 Kişiden Az	77	131,70	2,608	,46	-			
		21-40 Kişi	92	125,32						
		41-60 Kişi	64	144,58						
		61 Kişiden Çok	33	139,02						
		20 Kişiden Az	77	131,76				3,377	,34	-
		21-40 Kişi	92	127,19						
41-60 Kişi	64	133,30								
61 Kişiden Çok	33	155,55								

*p<.05

Tablo 16'dan da izlenebileceği gibi analiz sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmalarına ilişkin görüşleri arasında kurumda çalışan öğretmen sayısı bağımsız değişkenine göre fark olmadığını (χ^2 (Hazırlık)=1,323; χ^2 (Esnası)=4,163; χ^2 (Sonrası)=2,608; χ^2 (Değerlendirme)=3,377, p>.05) göstermektedir.

Mezun oldukları okul bağımsız değişkenine göre: Araştırmaya katılan gönüllü sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ait Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
HAZIRLIK	Eğitim Enstitüsü	34	114,87	4	5,976	,20	-
	Eğitim Yüksekokulu	31	150,79				
	Lisans Tamamlama	43	142,43				
	Eğitim Fakültesi	133	126,33				

Tablo 17. Devam

F	Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
ESNASI	Diğer Fakülte Mezunu	19	146,45				
	Eğitim Enstitüsü	34	150,60		5,012	,29	-
	Eğitim Yüksekokulu	31	134,35				
	Lisans Tamamlama	43	135,02				
	Eğitim Fakültesi	133	123,13				
SONRASI	Diğer Fakülte Mezunu	19	149,63				
	Eğitim Enstitüsü	34	109,69		5,557	,24	
	Eğitim Yüksekokulu	31	143,31				
	Lisans Tamamlama	43	136,57				
	Eğitim Fakültesi	133	130,29				
DEĞERLENDİRME	Diğer Fakülte Mezunu	19	154,42				
	Eğitim Enstitüsü	34	148,07		3,857	,43	-
	Eğitim Yüksekokulu	31	133,32				
	Lisans Tamamlama	43	127,11				
	Eğitim Fakültesi	133	126,33				
	Diğer Fakülte Mezunu	19	152,58				

*p<.05

Tablo 17'den de izlenebileceği gibi analiz sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmalarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan okul bağımsız değişkenine göre fark olmadığını (χ^2 (Hazırlık)=5,976; χ^2 (Esnası)=5,012; χ^2 (Sonrası)=5,557; χ^2 (Değerlendirme)=3,857, p>.05) göstermektedir. Analizde diğer fakülte mezunu katılımcıların sayısı 30'un altında olduğundan bu katılımcıların sıra ortalaması hesaplanmış ancak karşılaştırma analizine bu grup alınmamıştır.

Çöğmen'in (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduklarını anlama stratejilerini kullanımları ile ilgili araştırmasında, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Türkçe bölümü öğrencilerine göre stratejileri daha sık kullandıklarını dile getirmiştir.

Bağ, Döş ve Sarıca (2011) ilköğretim öğrencilerinin derslerindeki başarılarında üstbilişin etkisi olup olmadığını araştırdıklarında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ile yılsonu başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Regrasyon sonuçlarında üstbilişsel farkındalık bütün olarak öğrencilerin yılsonu başarısının %12'sini yordamaktadır. Yani üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Erskine (2009) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel beceri ve farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının derslerdeki başarıları açısından bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca üstbiliş yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını ilerlettiğini ifade etmiştir.

Kapa (2001) üstbilişsel stratejilerinin öğrenci başarısına etkisini ile ilgili araştırmasında, problem çözüm sürecinin her aşamasında üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca önceki bilgileri az alan öğrenciler, önceki bilgileri yüksek olan öğrencilere göre üstbiliş eğitiminden daha çok etkilendikleri anlaşılmıştır.

Taraban, Kerr ve Rynearson'ın (2000) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri kullanımı ile ilgili araştırmasında, yüksek not ortalamasına sahip olan öğrencilerin anlamlı bir düzeyde okuma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4. 2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerle görüşme yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere “öğrencilerinin okumayı sevip sevedikleri; öğrencilerin okuduklarını anlamada sorun yaşayıp yaşamadıkları; öğrencilerin öğretmen tarafından seçilen bir metni okurken, öğrenciyi okuyacağı metne hazırlamak için neler yaptıkları; metni sessiz okumalarını mı, yoksa birinin okuyup diğerlerini dinleyeceği şekilde okutup okutmadıkları; okuma bitince metin ile ilgili neler yaptıkları; öğrencilerin metinden yeni öğrendiklerini, kalıcı hâle getirmek için neler yaptıkları” soruları sorulmuş, alınan cevaplara ilişkin yüzde-frekans değerlerine yer verilmiştir.

Araştırmada gönüllü olarak katılan 11 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmış görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analiz

yöntemi ile analiz edilmiş, analizde araştırma öncesinde belirlenen 32 stratejiden hangilerinin kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Önce sorulan soruların sırasına göre, sonra üstbilişsel okuma stratejilerinin üç boyut (1.Okumaya Hazırlık, 2.Okuma Esnası, 3.Okuma Sonrası ve Değerlendirme) bağlamında değerlendirilmiş ve tablolatırılmıştır. Ayrıca görüşmeden elde edilen metinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı? sorusuna verilen yanıtlar: Aşağıda soruya verilen yanıtlara ait tablo sunulmuştur (Tablo 18).

Tablo 18. “Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yüzde-frekans değerleri

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
			-“Okumayı sevmeleri için pekiştireç kullanıyorum ve okudukları kitapları not alıyorum. Onlar da kendi içinde yarışa giriyorlar.” (Ö ₂)
			-“Benim ile beraber bütün sınıf aynı kitabı okuduk ve aynı kitap üzerinden konuşmalar yaptık... Öğrenci o kitaplarla ortak bir bağ kuruyor ve okumayı seviyor.” (Ö ₃)
Evet	7	63,6	-“Metni işleme sürecinde yaptıklarımız çocukların hoşuna gidiyor ve içlerinde okuma isteği uyandırıyor.” (Ö ₄)
			-“Seviyorlar... Çocuk okuduğu hikâyeyi sınıfta anlatırsa hoşuna gidiyor... Uykudan önce etkinliği yaptırıyorum. Orada çocuk bana öğretmenim şunları okudum diye anlatıyor.” (Ö ₇)
			-“Okumayı sevmiyorlar bunun en büyük sebebi ise velilerin onlara örnek olmaması.” (Ö ₁)
			-“Çoğu sevmiyor... Bizden ya da aileden kaynaklanıyor sevmemeleri bence.” (Ö ₅)
Hayır	4	36,4	-“Okumayı sevmiyorlar. İhtiyaç olarak görmüyorlar... Okuma dediğimiz zaman onlara yorucu geliyor... Televizyon, bilgisayar işte cep telefonu bunların çıkmasından dolayı çocuk kitaba ihtiyaç duymuyor.” (Ö ₉)
			-“Okumayı anlayarak öğrenmediklerinden dolayı okuduklarını anlamıyorlar ve okumayı sevmiyorlar.” (Ö ₁₀)

Tablo 18 incelendiğinde “Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?” sorusuna araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yedisi (% 63,6) öğrencilerinin okumayı sevdiklerini belirtirken; dördü (%36,4) öğrencilerinin okumayı sevmediklerini ifade

etmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okumayı sevmeleri için “pekiştiriciler ve ödüller” kullandıklarını ayrıca “birlikte okuma” etkinlikleri yaptıktan sonra “okuduğunu anlatma çalışmaları” yaptıklarını dile getirmiştir. Hayır, cevabını veren sınıf öğretmenlerin ise öğrencilerin okumayı sevmemelerini “ailelerin ilgisizliği, kendi öğretimlerindeki eksikliklerinden, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı ve öğrencilerin okuduklarını anlamamaları” ile açıkladıkları anlaşılmaktadır.

Baykara (2011) öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik algılarını oldukça yüksek bulmuştur. Yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendiklerini, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıklarını öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıklarını, daha fazla sorumluluk hissettiklerini ve yüklendiklerini ifade etmiştir.

Aytaş (2003) okuma gelişimi ile ilgili yaptığı araştırmasında, okumayı geliştirici çalışmalarda karşılaşılan en önemli problemlerden birinin okuma kitaplarının seçiminde öğretmenlerin öğrenci velileri ile yaşadıkları çelişki olduğunu dile getirir. Ailelerin kitap seçimlerinde dikkatsiz olması ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına yeterince hâkim olmamaları, çocuklarda okuma tembelliğine ve okumaya karşı tepki duymalarına sebep olmaktadır.

Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı? sorusuna verilen yanıtlar: Aşağıda soruya verilen yanıtlara ait tablo sunulmuştur (Tablo 19).

Tablo 19. “Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yüzde-frekans değerleri

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
Evet	8	72,7	-“Severek okumadıklarından ihtiyaç duymadıklarından okuduklarını anlamıyorlar.” (Ö ₁) -“En çok bunda sorun yaşıyoruz... Çünkü öğrenciler akıllarında bir şey kalmıyor ya da dikkatlerini vermiyorlardı.” (Ö ₂)

Tablo 19. Devam

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
			-“Tabi. Her kitabın dili, ağırlığına göre değişiyor. Seviyelerine göre olduklarında yaşamıyorlar ama düzeylerin üzerinde ya da bazı yayınevlerin hazırlama yöntemlerine gör sorun yaşıyorlar.” (Ö ₃)
			-“...okuduklarını anlamada ve ana fikri verilmek istenen mesajı almada zorlanıyorlar bunu ben biraz ses temelli okuma öğrenmeye bağlıyorum.” (Ö ₆)
			-“...Mesela basit bir soru. Ne anladın diyorum bakıyor bana bir daha oku diyorum bir daha okuyor okuduğunu tekrar yine anlatamıyor. Başka bir arkadaşı dahi okusa anlamıyor.” (Ö ₉)
Hayır	3	27,3	-“Arada birkaç kişi hariç yaşamıyorlar.” (Ö ₄) -“Genel olarak yaşamıyorlar.” (Ö ₅) -“...sınıfın genel olarak öyle bir problemi yok.” (Ö ₈)

Tablo 19 incelendiğinde “Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı?” sorusuna araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sekizi (%72,7) öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşadıklarını belirtirken; üçü (%27,3) öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okudukları anlamamalarını “öğrencilerinin okumaya ihtiyaç duymadıkları, okudukları kitapların seviyelerine uygun olmaması ve dikkatlerini vermemeleri” ile açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere göre “ses temelli okuma öğretimi ile erken okumaya geçmenin” de olumsuz etkisi bulunmaktadır. Hayır, cevabı veren sınıf öğretmenleri, sınıflarında okuduklarını anlamada sorun yaşayan birkaç öğrencileri olsa da sınıflarının genelinde böyle bir sorun olmadığını ifade etmişlerdir.

Kuzu (2004), okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili araştırmasında strateji öğretiminin yapıldığı sınıfların geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıflara göre okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını bulmuştur. Bonds, Bonds ve Peach’in (1992), üstbilişsel becerilerin okuma ve anlama üzerindeki etkisine ilişkin

araştırmasında da, bu becerileri kazanmış öğrencilerin okurken strateji kullandıklarını, okumaları boyunca ana fikri tahmin etme ve bulma, bütünlüğü kaybetmeme gibi davranışları kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu becerilerden yoksun olan öğrencilerin zayıf okuyucular oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okumaya hazırlık boyutunda uygulamalarına ilişkin sorulan “Öğrencilerinize sizin seçtiğiniz bir metni okuturken öğrenciyi okuyacağı metne hazırlamak için ne/neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular: Bu stratejileri gösteren betimsel analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili olarak sorulan soruya sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okumaya hazırlık stratejilerine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 20. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okumaya Hazırlık Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları

Okumaya Hazırlık Stratejileri	f
Okumanın Amacını Belirleme	2
Gözden Geçirme	2
Önbilgileri Harekete Geçirme	7
Tahminde Bulunma	3
Başlığı ve Görselleri Kullanma	5
Okuma Hızını Belirleme	1
Kelime Havuzu	1
Kelime Haritası	0
Soru Sorma	7

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okumaya hazırlık boyutu uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Önbilgileri Harekete Geçirme* (f=7) ve *Soru Sorma* (f=7) stratejilerini ön plana çıkardıkları anlaşılmıştır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinde:

“Bizim yapacağımız her şey kılavuz kitaplarda yazıyor... ama... ben metne göre kılavuz kitabın dışında ilgi çekici bir soru soruyorum... Mesela metin Nasrettin Hoca'nın hayatı... ise...çocuklara Nasrettin Hoca ile ilgili fıkra biliyor musunuz? diye soruyorum. Böylece, ...ön bilgilerini harekete geçiriyorum.” (Ö1)

“Mesela çocuklar... a birinci sınıftan itibaren elini yıka diyorsun! dördüncü sınıfa... geldiklerindemikroskopik canlılar... konusunda... diyorsunuz ki elimizi yıkama sebebimiz bu. Biz bu mikroskopik canlıları elimizden uzaklaştırmaya çalışıyoruz! Geçmişte... yaptığımız... bu gün...küleri birleştirmeye çalışıyoruz. Kitapta...ki metinde de bu bağlantıyı kuruyoruz. Metni ruhsuz bir şeye dönüştürmek yerine, onu hayatın bir parçası yapmaya çalışıyoruz. Kendi yaşamımıza nasıl bağlantı kuruyoruz? diye soruyorum. Mesela... metin... pazar yerini anlatıyor ise Annesi veya babası ile pazar yerine gidiyor mu? diye soruyorum.” (Ö3)

“Resimlerden yararlanıyorum. Benzer olaylardan örnekler veriyorum. Metin ile ilgili soru soruyorum.” (Ö4)

“Öğrencileri önce resimle ilgili konuşturuyorum. Gördüklerini anlattırıyorum. Bunlar günlük yaşamda nerelerde var? diye sorup... ön bilgileri harekete geçiriyorum. Ondan sonra metin ile ilgili kısa kısa ön sorular soruyorum.” (Ö10)

“Metine çağrışım yapmak amacıyla değişik sorular sorarak metine yönlendirmeye çalışıyorum.” (Ö11)

Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık aşamasında üstbilişsel okuma stratejilerden biri olan önbilgileri çoğunlukla kullandığı görülmüştür. Ön bilgiler kullanmanın metin öncesinde yararlı bulduklarını ve uygulamalarında yer verdikleri söylenebilir. Kuzu'da (2004) metinleri anlama düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmasında metnin, okurun bilgileri olmadan tek başına bir anlam taşımadığını dile getirmiştir. Eğer okur, okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse, okumada anlamayı daha kolay gerçekleştirebilmektedir.

Önbilgilerini kullanma ve soru sorma stratejilerini “Başlığı ve Görselleri Kullanma”(f=5) ve “Tahminde Bulunma” (f:3) stratejileri takip etmektedir. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenleri:

“Mesela metin Nasrettin Hocanın hayatını anlatacak... Nasrettin hocanın eşekten düşmüş bir resmi veya o düdükle ilgili bir sahne gösteren ya da düdükle il

ilgili sahneyi gösteren bir resim gösteriyorum. Resim ile metnin içeriğini tahmin etmelerini istiyorum.” (Ö1).

“Metnin resimlerini yorumlatıyorum. Bazen de metni okumadan metnin görsellerinden yola çıkarak mini bir hikâye yazmalarını istiyorum.” (Ö2)

“Sadece resimlerden hareket etmek ya da başlıktan hareket etmek çok basit kalıyor, kısıtlıyor. Tabi bunlarda önemli...” (Ö3).

“Önce resimlerine baktırıyorum. Onlar söylüyorlar... Bu metnin kahramanları kimler olabilir gibi tahminler yaptırıyorum.” (Ö7)

Sınıf öğretmenlerinin okuma hazırlık boyutunda çok az sayıda kullandıkları stratejiler ise *“Okumanın Amacını Belirleme”* (f:2) ve *“Gözden Geçirme”* (f:2) stratejileridir. Bu stratejiler ile ilgili:

“...onun dışında.... metnin bütününe bakarak..... olayı kurgulamak.” (Ö3)

“Metnin konusu ne olabilir ne olmasını isterdiniz gibi sorular soruyorum.” (Ö4)

“Bu metinden neler öğreneceğiz gibi... Sonra siz neler öğrenmek isterdiniz metinden gibi...” (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık boyutunda en az uyguladıkları stratejiler ise *“Okumanın Hızını Belirleme”* (f:1) ve *“Kelime Havuzu”* (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinden biri olan *“Kelime Haritası”* stratejisi sınıf öğretmenleri tarafından okumaya hazırlık aşamasında neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenleri:

“Önce kendim okurum. Öğretmenlerinin okumaya hazırlık aşamasında önce kendilerinin okuması kılavuz okuma stratejisidir. Öğretmenlerin bu stratejiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Çünkü örnek olması lazım, vurgu ve tonlamaya dikkat eden öğrenciye okuturum.” (Ö9)

“Anahtar kelimeler kullanıyorum... Anahtar kelimeler ile çalışmalar yaptırıyorum.” (Ö1)

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma esnası boyutunda uygulamalarına ilişkin sorulan “Metni sessiz okumalarını mı, yoksa birinin okuyup diğerlerinin dinleyeceği şekilde mi okutuyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular: Bu bulguları gösteren betimsel analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili olarak sorulan soruya, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Esnası Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları

Okuma Esnası Stratejileri	f
Not Alma	0
Altını Çizme	3
Görsel Düzenleyicilerden Yararlanma	0
Anlamayı Kontrol Etme	2
Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma	1
Soru Sorma	4
Yardımcı Stratejiler Kullanma	1
İrdeleme	0
Akıcı Okuma	6
İşaretleme	0

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okuma esnası boyutunu uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Akıcı Okuma* (f=6) stratejisinin en çok ön plana çıktığı görülmüştür. Bu strateji ile ilgili sınıf öğretmenleri:

“Öğrencinin seviyesine göre ya da metinlerin uzunluğuna göre. Okuduklarını anlamak için bazı metinleri kısaltıyorum. Çünkü bazı metinler çok uzun oluyor. Mesela her bir sayfayı bir öğrenciye veya olayların oluş sırasına göre paragraf paragraf okutturabiliyorsun. Şiir olursa zaten hepsini okutuyoruz. Önemli olan anlamlardır.” (Ö1)

“...telaffuz hataları, okuma hataları düzeltmek için öncelikle sessiz okuma yaptırıyorum.” (Ö3)

“...güzel okuyana sesli okutuyorum.” (Ö5)

“...önce bir örnek okuma yapıyoruz. Örnek okumadan sonra noktalama, imla kurallarını hatırlatıyorum. Daha sonra en iyi okuyanlara metinleri paragraflarına bölerek okutuyorum. Olayların akışına göre parçalıyorum. Olay sıralamasını bozmuyorum. Olay sıralamasını bozduğunuz da anlama olmuyor.” (Ö10)

“...paragraflara, olay akışına göre sesli okuma yaptırıyorum.” (Ö11)

Öğretmenlerin okuma esnasında sıkça kullandıkları bir diğer stratejilerde *Soru Sorma* (f:4) ve *Altını Çizme* (f:3) stratejilerine yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu stratejiler ile ilgili:

“Metinde önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini, metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri gibi... çalışmalarını yaptırıyorum.” (Ö1)

“...yeni sözcük gördüğümüzde onunla ilgili sorular soruyorum.” (Ö3)

“Anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizdiriyorum... Mesela iki tane falan kelimeler veriyorum bu kelimelerin çağrıştırdıklarını soruyorum.” (Ö7)

“Metni okuma sırasında metin ile ilgili sorular soruyorum.” (Ö8, Ö11)

“Metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altını çizerek takip ederek okutuyoruz.” (Ö10)

Sınıf öğretmenlerinin okuma esnası boyutunda çok az sayıda uyguladıkları ise “*Anlamayı Kontrol Etme*” (f:2) stratejisidir:

“Mutlaka duruyoruz. Arada durdurup konuşuyoruz ne oldu? Ne bitti? Sonrası için neler olacak gibi...” (Ö3)

“...bilmem şurada durdun neler anladık diye soruyorum.” (Ö9)

Sınıf öğretmenlerinin okuma esnası boyutunda en az uyguladıkları ise *Sebepten Sonuç İlişkisi Kurma* (f:1) ve *Yardımcı Stratejiler Kullanma* (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinde uygulanan “*Not Alma*”, “*Görsel Düzenleyicilerden Yararlanma*”, “*İrdeleme*” ve “*İşaretleme*” stratejileri sınıf öğretmenleri tarafından okuma esnası aşamasında neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenleri:

“Arada durdurup sebep-sonuç ilişkisi kurmaya çalışıyoruz. Çocukların metinde koyu yazılmış farklı yazılmış yerlere özellikle dikkat çekiyorum.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin not alma stratejisini uygulanabilir bulmamalarının aksine; Tok (2008) yapmış olduğu çalışmada not alma stratejisinin, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi, öğrencinin yeniden organize ederek kendi cümleleri ile daha anlamlı hâle getirmesi, ana düşünceleri saptaması ve bu düşünceleri özetleyerek daha kalıcı öğrenme gerçekleştirmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır.

Erdem (2005) altını çizme stratejisinin bilgiyi olduğu gibi hatırlamada ve istenen bilgilerin öğrenilmesinde etkili olduğunu ve temel öğrenmelerde kullandığını ifade etmiştir. Erdem’e göre altını çizme stratejisi ana sınıftan itibaren öğretilmeye başlamaktadır. Öğrenciler 6-7 yaşlarına kendilerinden istendiğinde kullanabilirken 11-12 yaşlarında kendiliğinden kullanabilmektedir. Altını çizme, okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanın ayırt edilmesini sağlar. Bazı öğrenciler tüm tümcelerin altını çizebilirler. Özellikle küçük sınıfların düşüncelerinin önemini ayırt edememeleri nedeniyle bu hatayı sıkça yaptıkları görülmüştür.

Subaşı’nın (2000) Brown ve Smiley’in araştırmasından yola çıkarak yaptığı etkili öğrenme araştırmasında, altıncı sınıfın altındaki öğrencilerin önemli bilgiyi belirlemede yeterli olmadıklarını, bu nedenle altını çizme stratejisinden yararlanamadıklarını bulmuştur. Altını çizme anahtar noktalara, temel düşüncelere okuyanın dikkatini odaklayacağı stratejilerden biri olmasına karşın, küçük sınıflardaki öğrencilere uygun olmadığını dile getirmiştir. Ancak bu araştırma sonuçları araştırmaya katılan gönüllü sınıf öğretmenlerinin en sık uyguladıkları stratejilerinin soru sorma ve altını çizme stratejisi olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında uygulamalarına ilişkin sorulan “Okuma bitince metin ile ilgili neler yapıyorsunuz?”, “Metinden yeni öğrendiklerini kalıcı hale getirmek için neler yapıyorsunuz?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen bulgular: Bu sorulara ilişkin sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur. Ayrıca konu ile

ilgili olarak sorulan sorulara, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 22. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme Boyutları Betimsel Analiz Sonuçları

Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme Stratejileri	f
Özetlemeler Yapma	6
Metni Değerlendirme	0
Ana Fikrini Bulma	4
Yardımcı Düşünceleri Bulma	1
Kavram Haritası, Tablo ve Grafikler Oluşturma	1
Bakış Açısını Belirleme	0
Başlık Önerme	0
Tartışma	2
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	0
Karşılaştırma ve Kıyaslama Yapma	4
Düşünme Ajandası Tutma	3
Metni Dramatize Etme	4
Soru Sorma	8

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarını uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Soru Sorma* (f:8) ve *Özetlemeler Yapma* (f:6) stratejilerini sıkça kullandıkları görülmüştür. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenleri:

“... metin ile ilgili sorular soruyoruz. 5NİK soruları soruyoruz.” (Ö1)

“Okuma bitince özetlemeye çalışıyorum. Öğrencilere özetleme yaptırıyorum... Bazen metin ile ilgili özetlemelerini yazmalarını istiyorum. Ne anladıklarını soruyorum. Daha sonra metne dayalı sorular soruyorum.” (Ö2)

“Şimdi çocuklar! bu metinden ne anladıklarımız ne? diye soruyorum. Yeni öğrendiklerimiz ile ilgili sorular soruyorum.” (Ö3)

“Ne anladıklarını soruyorum konuyu özetlemeleri için... Verilen etkinliklerdeki soruları cevaplandırıyorum.” (Ö4)

“Bu metinden ne öğrendiniz gibi sorular soruyorum.” (Ö6)

“Metin ile ilgili özetleme yapılır ya da neler anladık diye bunlar sorulur.” (Ö9)

“Metin ile ilgili sorular sorma, 5N1K soruları sorma, özetleme çalışmaları yapılır.” (Ö11)

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutları ile ilgili kullandıkları diğer stratejiler de *Ana Fikri Bulma* (f:4), *Karşılaştırma ve Kıyaslama Yapma* (f:4) ve *Metni Dramatize Etme* (f:4) stratejileridir. *Düşünme Ajandası Tutma* (f:3) da sınıf öğretmenlerince kullanılmaktadır. Bu stratejiler ile ilgili:

“Ana fikri, metnin konusunu bulmada... Bir şiirse ana duyguyu bulmada soru soruyorum. Metnin sonunda öğrendikleri kelimeler ile hikâye yazmalarını, akrostiş yazmalarını istiyorum.” (Ö1)

“Ana fikir ne olabilir diye soruyoruz... Öğrendikleri yeni kelimeler ile cümle kurmalarını istiyorum. Böylece gerçek hayata uyarlamaya çalışıyoruz. Siz olsaydınız ne yapardınız? gibi sorular soruyorum. Bazen metne aksi durum olsaydı ne olurdu şeklinde drama yaptırıyorum.” (Ö2)

“Bu metinden anladıklarınız ne diye? Diye soruyoruz. Nasıl mesajlar aldığınız? Metnin iyi seçilmiş olmasına çok bağlı bir şey. Ana fikirler geliyor... Kendi hayatımdan örnekler veriyorum. Metinden siz hangi dersler çıkardınız? Size ne faydası oldu? Diye soruyorum.” (Ö3)

“...metinde ne bilmek istiyorsunuz? diye soruyorum başta, sonra istediklerinizi öğrenebildiniz mi? diye soru soruyorum.” (Ö7)

“Konuyla ilgili resim çalışmaları yapıyoruz... Eğlenerek öğrenmenin kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle daha çok drama çalışmaları yaptırıyoruz.” (Ö8)

“...hayal dünyasında canlandırmak için yaratıcılığı geliştirmek için resimlerle görselleştirmeye çalışıyorum. Bununla ilgili aynı zamanda cümle kurdurmak, kısa bir paragraf yazdırmak, aynı zamanda kelimeleri kullanarak

yeniden bir paragraf kurdurmak, anlatım çalışmaları yaptırmakta işe yarıyor.”
(Ö10)

“Metinde öğrendiği davranışları uygulamalarını istiyorum.” (Ö11)

Genç'in (2003) öğretim tekniği olan drama ile ilgili yaptığı bir araştırmada dramatisasyonu, bir olay veya durumun rol oynanması, yorumlanması olarak tanımlamıştır. Drama çalışmaları için öğretmenin yardımı ile bir metin ya da öyküden yararlanılabileceğini dile getirmiştir. Öğretmen yardımıyla yapılan canlandırma, pandomim, rol oynama ve doğaçlamalar ile öğrenciler, farklı kimliklere bürünür ve onu yaşamlştırır. Ayrıca öğrencinin yaşantısını zenginleştirir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında az sayıda uyguladıkları ise *Tartışma* (f:2) stratejisidir. Bu strateji ile ilgili sınıf öğretmenlerine ait örnek görüşler şu şekildedir:

“...mesela uygun olmayan yerlerini kendim söylüyorum. Benden önce bazen öğrenciler uygun olmadıklarını söylüyorlar... Böylece düşüncelerini geliştiriyor.”
(Ö1)

“Değişik fikirleri olanların, fikirlerini paylaşmalarını sağlıyorum.” (Ö7)

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında uyguladıkları en az stratejiler ise *Yardımcı Düşünceleri Bulma* (f:1) ve *Kavram Haritası, Tablo ve Grafikler Oluşturma* (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinde uygulanan *Bakış Açısını Belirleme, Metni Değerlendirme, Neden Sonuç İlişkisi Kurma* ve *Başlık Önerme* stratejileri sınıf öğretmenleri tarafından okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılmamaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenleri şunları belirtmişlerdir:

“Metin bittiğinde sorular sorarak metnin içeriği hakkında, hangi mesajları aldınız, bu metin bize ne anlatmak istiyor sorduğumuzda cevaplar geldiğini görüyoruz. Direk ana fikir gelmese de yardımcı fikirler geliyor.” (Ö3)

“Metnin türüne göre hikâye haritası çıkarıyoruz.” (Ö8)

Kırmızı'ya (2008) göre de iyi bir okuyucu, yalnızca kelimeleri basit bir şekilde okumakla yetinmez. Okumayı başarmak için, metne ilişkin tahminlerde bulunur, neden sonuç ilişkileri kurar, metni gözünce canlandırır, önemli buldukları yerlerin altını çizer, metne ilişkin notlar çıkarır. Bu uygulamaları doğru bir şekilde yapabilen okuyucu anlayarak okumayı başardığı gibi, üst düzey düşünebilme becerisini de geliştirmiş olur.

Strange, Tucker ve Hindman'ın (2004) etkili öğretmenler ile ilgili yaptıkları araştırmada, etkili öğretmenler, öğretimin karmaşık yanını göz önüne bulundurarak, farklı öğretim stratejilerini kullanırlar. Etkili öğretmenlerin sınıflarında iletişim tek yönlü (öğretmeden-öğrenciye) olmayıp, iki yönlüdür (karşılıklı diyalog söz konusudur). İletişimin iki yönlü olması, öğrencilere ne bildiklerini, bu bilginin neden önemli olduğunu düşündüklerini, bu bilginin diğer bilinenlerle nasıl ilişkilendirdiklerini gösterme fırsatı tanır. Etkili öğretmenler okuma etkinliklerinde, farklı zorluk derecelerinden sorular sorarak öğrencilerinde bilişsel özelliklerin kullanmalarını sağlarlar. Tablo 23'te farklı bilişsel düzey gerektiren sorulara ait sınıflama sunulmaktadır.

Tablo 23. Bilişsel Gerekliliklerine Göre Soruların Sınıflandırılması

Soru türü	Öğretmen öğrenciden ne yapmasını istediğinde sorar?	Öğrencinin verdiği cevap
Düşük biliş gerektiren (Basit) sorular; • Bilgi soruları • Hatırlama soruları	Altını çizmesi Tanıması Ezberlemesi Tanımlaması İsimlendirmesi Sıraya sokması Listelemesi	... yapabilir miyim? Burada ne oluyor? ... nasıl yapabilirim?
Orta düzey biliş gerektiren sorular; • Kavrama • Uygulama	Tartışma Sınıflama Yorumlama Açıklama Anlamlandırma Tahmin etme Problem çözme Gösterme	Merak soruları Başka bir başlıkla ilişkilendirme Daha fazla bilgi isteme Bilgiyi başka bir içerikte kullanma Öğretmenin açıklamasına kendisinininkini ekleme

Tablo 23. Devam

Soru türü	Öğretmen öğrenciden ne yapmasını istediğinde sorar?	Öğrencinin verdiği cevap
Üst düzey biliş gerektiren (zor) sorular; <ul style="list-style-type: none"> • Analiz • Sentez • Değerlendirme 	Karşılaştırma /Farklılıkları tespit Sebep/Sonuç isteme Fikirler arasındaki ilişkiyi buldurma Farkı bulma Kopyalamama, tasarlama ya da yaratma Planlama Uygulama Sonuçları öngörme Değerlendirme, yargılama	Yansıtma soruları Ne olurdu...? Niçin? Olsaydı, ne olurdu?

Kaynak: Strange, Tucker ve Hindman, 2004, s. 154

Nitel verileri sonuçlarına bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde, öğrencilerde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarını sağlamak için soru sorma stratejilerini kullandıkları anlaşılmıştır. Soru sorma stratejisinin sınıf öğretmenleri için son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin hem anladıklarını kontrol etmek, hem de düşüncelerini sağlamak için soru sorma stratejisine başvurduğu anlaşılmıştır. Ayrıca soruları; dersin önemli kısımlarına öğrencilerinin dikkatlerini çekmek, anlamalarını izleyerek etkileşim sağlamak için sordukları anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık ve okuma sonrası boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerini hemen tamamı çoğunlukla uygulanabilir bulmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin, okuma etkinliklerinde okuma esnası ve okuduğunu değerlendirme boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerini orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.
- Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenleri üstbilişsel okuma stratejilerini çoğunlukla ya da orta düzeyde uyguladıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerimizin okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin sırasına tam olarak vakıf olmadıklarını anlaşılmaktadır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanılabilir bulma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, araştırma kapsamında seçilen cinsiyet, kıdem, kurumda çalışan öğretmen sayısı, mezun olunan okul bağımsız değişkenlerine göre değişmediği bulgulanmıştır.
- Öğrencilerin okumayı sevmeleri için sınıf öğretmenlerinin, üstbilişsel okuma stratejilerine pekiştireç ve ödüller kullanarak okuma etkinliklerinde yer verdikleri ve bu doğrultuda olumlu sonuçlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, velilerin tutumlarından ve kendi öğretimlerindeki eksikliklerinden dolayı sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılabilirliğinden olumsuz

etkilenmektedir. Bu olumsuz etkilenmeler sonucunda öğrencilerde okumaya karşı olumsuz tutum oluşmaktadır.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejisi öğretilmesinin gereksiz olduğu ya da öğretmenlerin yeterlik algılarının düşük olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin akademik başarısındaki etkisi göz önüne alındığında, üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma oranı temelde sınıf öğretmenine bağlıdır.

- Nitel araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca üstbilişsel okuma stratejisi olarak çoğunlukla soru sorma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde sıklıkla yer verdikleri üstbilişsel soru sorma stratejisinin uygulanabilirliğine ne derece vakıf oldukları anlaşılamamıştır. Soru sorma stratejisini bilinçli olarak mı uyguladıkları yoksa kılavuz kitapta etkinliklere yer verdiklerinden dolayı mı sıklıkla tercih ettikleri tam anlamıyla belirlenememiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık boyunca üstbilişsel okuma stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme stratejisini; okuma esnasında akıcı okuma stratejisini; okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme boyunca özetleme yapma stratejisini, soru sorma stratejine ek olarak sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinden öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarını sağlayan uygulamaların çoğunu uygulanabilir bulduklarını, buna karşın; okumaya hazırlık aşamasında yer alan “*Kelime Haritası*” stratejisi; okuma esnasındaki “*Not Alma*”, “*Görsel Düzenleyicilerden Yararlanma*”, “*İrdeleme*” ve “*İşaretleme*” stratejileri ile okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme boyutunda kullanılan “*Bakış Açısını Belirleme*”, “*Metni Değerlendirme*”, “*Neden Sonuç İlişkisi Kurma*” ve “*Başlık Önerme*” stratejilerine uygulamalarında yer vermedikleri anlaşılmıştır.

- Literatür taramalarından yola çıkarak üstbilişsel okuma stratejisi olarak kullanılan 32 farklı stratejinin dışında, sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kılavuzlu okuma stratejisini de kullandıkları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Sınıf öğretmenlerin okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerini daha etkili kullanabilmeleri amacıyla geliştirilen öneriler şunlardır:

- Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulamaları ile öğrencilerin okumayı sevmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamalar arttırılabilir.

- Üstbilişsel strateji kullanımı öğrencilerin okuduklarını anlamada yüksek düzeyde yardımcı olan stratejilerdir. Okuma metinlerinde strateji kullanımı; hatırlamayı, bilgileri aktarmayı ve derslerdeki başarı düzeyini yükselteceği düşünülmektedir. Bu bağlamda üstbilişsel okuma strateji kullanımı arttıkça akademik başarının da artabileceği söylenebilir.

- Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğrencilerde üstbilişsel okuma stratejileri kullanımlarını geliştirebilmek için bu stratejilerinden daha çok yararlanmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda bir eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kendi öğretimlerinde yetersizliklerinin giderebilmeleri için öğretmenlere kullanım düzeylerini artıracak hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Üniversitelerin sınıf öğretmenliği programında 3 ders saati İlk okuma ve yazma ile Türkçe Öğretimi dersleri verilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrencilerde üstbilişsel okuma stratejileri kullanımlarını geliştirebilmek için bu derslerin içeriklerinde düzenleme yapılabilir.

- Okuma etkinliklerinde öğrenmelerin yoğun olarak gerçekleştiği derslerde örtük olarak strateji eğitimi verilerek öğrencilerin strateji kullanımları arttırılabilir.

- Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin okuma etkinlikleri boyunca üstbilişsel okuma stratejisi olarak çoğunlukla soru sorma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde sıklıkla kullandıkları soru sorma stratejisi temel alınarak bu stratejinin kullanım nedenleri ve soru sorma türleri daha detaylı incelenebilir.

- Araştırma kapsamında seçilen kurumda çalışan öğretmen sayısı değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarını

sağlayan uygulamaları değerlendirmede yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacılar çalışmayı desteklemek için öğrenci sayılarını temel alarak çalışmalar yürütebilirler.

- Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmazken diğer araştırmalarda öğrenci; cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu yüzden yapılacak olan araştırmalarda sınıf öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumları daha detaylı incelenebilir.

- Öğrencilerin okumayı sevmeme nedenlerinden biri olarak bulunan öğretmenlerin yeterlik algılarıdır. Öğretmenlerin yeterlik inançları ile ilgili kendilerini eksik gördükleri noktalar yapılacak olan nitel araştırmalar ile belirlenebilir.

- Bahsedilen sonucu etkileyen çeşitli faktörler olabileceği için araştırmacılar, öğretmenlerin sahip oldukları fiziksel şartlar ya da kendilerinin getirmiş olduğu eğitim kültürü gibi sebeplerin uygulamaları etkileyip etkilemediğini nitel yaklaşıma dayalı çalışmalar ile daha detaylı araştırabilirler.

- Bu araştırma Giresun il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer illeri ya da bölgeleri kapsayarak yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

Akın, E., & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (8), 91-110.

Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness Of Reading Strategy Use And Reading Comprehension Among Poor And Good Readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness of fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor analysis *Psychometrika*, 49, 155-73.

Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.

Ateş, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 258-273.

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aylanç, M. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar: *Bilgilendirici Ve Öğretici Metinler Örneği*. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(31), 333-350.

Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 155.

Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.

Baker, L., & Brown, A. L. (1980). Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of reading research*, 1(353), V394.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknikler ve İlkeler*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Balçıkanlı, C. (2010). *The Effects of Social Networking on Pre-Service English Teachers' Metacognitive Awareness and Teaching Practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi University, Ankara.

Başaran, M. (2013). 4.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 225-240.

Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.

Bentler P.M. (1990). Comparative fit Indexes in Structural Models. *Psychol Bull*, 107 (2), 238-246.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 8-21.

Blakey, E., & Spence, S. (1990). Developing Metacognition. *ERIC Digest*.

Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal Of Educational Research*, 31(6), 445-457.

Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.

Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.

Bozkurt, N. (2013). An Examination of the Links between Pre-service Teacher's Metacognitive Level, Learning Styles and their Achievement of History Class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1634-1640.

Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. Technical Report No. 47.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, And Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Browne M. W. & Cudeck R. (1989). Single Sample Cross-Validation Indexes for Covariance Structures. *Multivariate Behavioral Research*, (4) 24, 445-55.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim. (Trans Eds. ZN Ersözli, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness And Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.

Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be Successfully Taught?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.

Cogmen, S., & Saracaloglu, A. S. (2009). Students' Usage Of Reading Strategies in The Faculty Of Education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 248-251.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. CBS: Collage Publishers Canpany. USA.

Çakıroğlu, A. (2007a). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çakıroğlu, A. (2007b). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.

Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.

Çeçen, M., & Alver, M. A. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39-56.

Çetin, B. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (Ankara, Gazi Üniversitesi). II. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çetinkaya, P., & Erkin, E. (2002). Assessment of Metacognition and its Relationship with Reading Comprehension, Achievement and Aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (1), 1-11.

Çokluk,Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PegemA Akademi.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Deneme, S. (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2015). Adolescents' Use of Reading Comprehension Strategies: Differences Related to Reading Proficiency, Grade Level, and Gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.

Desoete, A., & Ozsoy, G. (2009). Introduction: Metacognition, More Than the Lognes Monster? *Online Submission*, 2 (1), 1-6.

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition—A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysee, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.

Dilci, T., & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbiliş Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3(6), 6-20.

Dunlosky, J., & Theiede, K. W. (1998). What Makes People Study More? An Education of Factors That Affect Self-Paced Study. *Acta Psychologica*, 98 (1), 37-56.

Edizer, Z. Ç. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları İle Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.

Erskine, D. L. (2009). *Effect of Prompted Reflection and Metacognitive Skill Instruction on University Freshmen's Use of Metacognition*. Brigham Young University.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.

Evran, S., & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 212-220.

Fisher, R. (2002). Shared Thinking: Metacognitive Modelling in The Literacy Hour. *Literacy*, 36(2), 63-67.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

Fransez, M. (2012). *Spinoza'nın Tao'su*. (Çev. G. Yazılı). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Genç, H. N. (2003). Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Tekniği Olarak Dramanın Kullanımı ve Bir Örnek. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 265-276

Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading*. Routledge.

Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Günay, V. D. (2008). Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız?. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(2), 1-16.

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39-48.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2009). Ekran Okumada Verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-28.

Güngör, A. (2005). Altıncı Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.

Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed by ELT Learners at Advanced Level*. Unpublished Master Thesis Dissertation, Atatürk University, Erzurum.

Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition is Created Equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 2003 (95), 73-79.

Hangrove, R.A.(2007). *Creating Creativity in the Design Studio: Assessing the Impact of Metacognitive Skill Development on Creative Abilities*. A Dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA

Hu L. T. & Bentler P.M. (1999). Cut Off Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6), 1, 1-55.

Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

İnal, B. (2009). *Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Eğitim Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With the Simplis Command Language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.

Kalafat, S. (2004). Üstbiliş (Metacognition). Psikoloji Portalı Sitesi <http://www.e-psikoloji.com/modules.php>.

Kana, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 100-120.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelim Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Kapa, E. (2001). A Metacognitive Support During The Process Of Problem Solving In A Computerized Environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47(3), 317-336.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.

Karakuyu, A. (2015). *Bazı Değişkenlerin İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine Katkılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Karami, H. (2008). Reading Strategies: What Are They?. Online Submission.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. Y. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üstbilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-78.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.

Katrancı, M., & Yangın, B. (2013). Üstbilişsel Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733-771.

Kavcar, C., Oğuzhan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kawabata, T. (2007). Teaching Second Language Reading Strategies. *The Internet TESL Journal*, 13(2).

Keer, H. (2004). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade By Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal Of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.

Kırmızı, F. S. (Editör). (2006). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.

Kızılay, Y. (2011). *Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları Ve Okuma Stratejisi Kullanımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press

Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 485-508.

Köksal, N. (2015). Beyin Temelli Öğrenme. Ö. D. (Ed.) içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (6. Baskı b., s. 111-121). Ankara: Pegem Akademi.

Kreutzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H., & Hogen, J. W. (1975). An Interview Study of Children's Knowledge About Memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-60.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 178-181.

Kumar, A. E. (1998), *The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making: Implications for Management Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2015). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 771-788.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.

Lin, X. (2001). Designing Metacognitive Activities. *Education Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.

Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-Of-Fit Indices in Confirmatory Factor Analysis: The Effect Of Sample Size. *Psychological Bulletin*, (103), 3, 391-410.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., et al. (1988). *Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mazzoni, G., & Nelson, T. O. (2014). *Metacognition and Cognitive Neuropsychology: Monitoring and Control Processes*. New York: Psychology Press.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness Of Reading Strategies. *Journal Of Developmental Education*, 25(3), 2-10.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and Some New Findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why Investigate Metacognition? J. Metcalfe, & A. P. (Eds.) içinde, *Metacognition: Knowing About Knowing* (s. 1-25). Cambridge : MA: The MIT Press.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Niemi, H. (2002). Active Learning A Cultural Change Needed in Teacher Education And Schools. *Teaching And Teacher Education*, 18(7), 763-780.

Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen-Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerinde Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 183-194.

Ozsoy, G., & Ataman, A. (2009). The Effect of Metacognitive Strategy Training on Mathematical Problem Solving Achievement . *Online Submission*, 1 (2), 68-83.

Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 158-177.

Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdamar, K. (2013). *Eğitim, Sağlık Ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi

Özen, F., & Durkan, E. (2016). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 565-586.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.

Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.

Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305.

Öztürk, G. (2014). *Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Öğrenme Stratejilerinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenimindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.

Pesa, N., & Somers, S. (2007). Improving Reading Comprehension through Application and Transfer of Reading Strategies. *Online Submission*.

Phakiti, A. (2003). A Closer Look At The Relationship Of Cognitive And Metacognitive Strategy Use To EFL Reading Achievement Test Performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.

Piaget, J. (1976). *The Psychology and Intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Routledge.

Pucheu, P. M. (2008). *An Investigation of The Relationship Between The Scoring Rubrics Inventory and The Metacognitive Awareness Inventory as Reported by Secondary School Care-Subject Teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans.

Radojevic, N. (2006). Exploring the use of Effective Learning Strategies to Increase Students's Reading Comprehension and Test Taking Skills.

Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.

Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Scheider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescent: *Major Trends and Implications for Education. Mind, Brain and Education*, 2 (3), 114-121.

Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). *Applied Metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.

Schoenfeld, A. H. (1987). What's All The Fuss About Metacognition. *Cognitive Science And Mathematics Education*, 189.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 400-475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1990). Mnemonic Instruction for Students with Learning Disabilities: *What it is an What it does. Learning Disability Quarterly*, 13 (4), 271-280.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shanahan, T. (1992). *Reading comprehension as a Conversation With an Author*. In: M. Presley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.), *Promotion Academic Competence and Literacy in School*. San Diego, CA: Academic Press.

Shelly, A. C., Bridwell, B., Hyder, L., Ledford, N., & Patterson, P. (1997). Revisiting The KWL: What We Knew; What We Wanted To Know; What We Learned. *Reading Horizons*, 37(3), 5.

Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, 1(1).

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties In Young Children*. National Research Council.

Strange, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia; ASCD.

Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146

Sümbüloğlu K. & Akdağ B. (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. (Birinci Baskı). Ankara: Hatipoğlu.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*,(3),6, 49-73.

Swartz, R. J. ve Perkins, D. N. (2016). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Pacific Grove, CA: MidwestPublications.

Swicegod, M. M. (1994). The Effect of Metacognitive Reading Strategy Training on The Reading Performance and Student Reading Analysis Strategies of Third Grade Bilingual Students. *Bilingual Research Journal*, 18 (1-2), 83-97.

Şen, Ş. H. (2003). *Biliş Ötesi Stratejilerinin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2000). College Students' Academic Performance and Self-Reports of Comprehension Strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic And Pragmatic Factors In College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: MEB.

TDK. (2011). *Büyük Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.

Tok, Ş. (2008). Not Tutma ve Bil-İste-Öğren (BİÖ) Stratejilerinin Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.

Toksun, S. E. (2015). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Journal Of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27) 655-677.

Torkamani, H. T. (2010). On The Use Of Metacognitive Strategies By Iranian EFL Learners In Doing Various Reading Tasks Across Different Proficiency Levels. *International Journal of Language Studies*, 4(1), 47-58.

Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliliği, Güvenirliliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

Tulving, E., & Madigan, M. A. (1970). Memory and Verbal Learning. *Annual Review of Psychology*, 21 (1), 437-484.

Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (17), 147-158.

Uçkun, C. G., Demir, B., & Yüksel, A. (2012). Meslek Yüksek Okullarında Görevli Akademik Yöneticilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: *Kocaeli Üniversitesi Örneği*. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Dergisi*, 24, 51-74.

Vianty, M. (2007). The Comparison of Students' Use of Metacognitive Reading Strategies Between Reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*, 8 (2), 449-460.

Vieira A.L.(2011). *Preparation of the Analysis*. *Interactive LISREL in Practice*. (First Edition). London: Springer.

Welch, R. C. (2006). *The Impact of Reading to Your Child from Birth to Five*. Routledge.

Wu, X., & Anderson, R. C. (2007). Reading Strategies Revealed in Chinese Children's Oral Reading. *Literacy, Teaching And Learning*, 12(1), 47-72.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve*

Türkiye Karşılaştırılması). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biliş üstü algılarını etkileyen faktörler ve biliş üstü algıların öğrenme yaklaşımlarıyla ve akademik başarılarıyla ilişkisi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 6-8 Eylül 2006*, Ankara.

Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.

Yıldız, H. (2012). *Üstbiliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, A. Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.

Yiğiter, K., & Gürses, T. (2004). Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 209-225.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER**EK 1: Giresun İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullar**

İLÇELER	OKULLAR
ALUCRA	Alucra Şehit Er Zülkif Tekir İlkokulu
ALUCRA	Kanuni İlkokulu
ALUCRA	Karabörk İlkokulu
ALUCRA	Yeşilyurt İlkokulu
BULANCAK	Ahurlu İlkokulu
BULANCAK	Aydındere İlkokulu
BULANCAK	Barbaros İlkokulu
BULANCAK	Büyükada İlkokulu
BULANCAK	Erdoğan Emekli Başkomser Galip Güngör İlkokulu
BULANCAK	İcilli İlkokulu
BULANCAK	Kovanlık İlkokulu
BULANCAK	Tandır İlkokulu
BULANCAK	Yunus Emre İlkokulu
BULANCAK	Cumhuriyet İlkokulu
BULANCAK	İstiklal İlkokulu
BULANCAK	Güzelyalı İlkokulu
BULANCAK	Bahçeli İlkokulu
BULANCAK	Yalıköy Şehit Pilot Teğmen Barış Çakır İlkokulu
BULANCAK	Bayındır Engin Kaptanoğlu İlkokulu
BULANCAK	Elmalı İlkokulu
BULANCAK	Derecikalan İlkokulu
BULANCAK	Damudere İlkokulu
ÇAMOLUK	Gazi İlkokulu
ÇANAKÇI	Çanakçı İlkokulu
ÇANAKÇI	Karabörk İlkokulu
ÇANAKÇI	Deregözü 75. Yıl İlkokulu
ÇANAKÇI	Kuşköy Mobil İlkokulu
DERELİ	Güdümlü İlkokulu
DERELİ	Heydere İlkokulu
DERELİ	Kızıldaş İlkokulu
DERELİ	Yıldız İlkokulu
DERELİ	Atatürk İlkokulu
DERELİ	Kurtulmuş İlkokulu
DERELİ	Şehit Basri Apaydın İlkokulu
DERELİ	Yüce İlkokulu
DOĞANKENT	Çatak İlkokulu
DOĞANKENT	Doğankent İlkokulu
DOĞANKENT	Sütağzı Aşağı Mahalle İlkokulu
DOĞANKENT	Sütaşı İlkokulu
ESPIYE	Cibril İlkokulu
ESPIYE	Soğukpınar Şehit Özgün Özdemir İlkokulu
ESPIYE	Şehit Hüseyin Tahmaz İlkokulu
ESPIYE	Süleyman Demirel İlkokulu
ESPIYE	Şahinyuva İlkokulu
ESPIYE	Ericek İlkokulu
ESPIYE	Yeniköy 125. Yıl İlkokulu
ESPIYE	Güzelyurt İlkokulu
ESPIYE	Akkaya İlkokulu
ESPIYE	Hasan Ali Yücel İlkokulu
ESPIYE	Seydiköy İlkokulu

ESPİYE	Direkbükü İlkokulu
ESPİYE	Avluca Şehit Ahmet Keskin İlkokulu
EYNEŞİL	Mustafa Yüksel İlkokulu
EYNEŞİL	Ören İlkokulu
EYNEŞİL	Ören Atatürk İlkokulu
EYNEŞİL	İshaklı İlkokulu
GÖRELE	Cumhuriyet İlkokulu
GÖRELE	Hasan Ali Yücel İlkokulu
GÖRELE	Köprübaşı İlkokulu
GÖRELE	Kırıklı İlkokulu
GÖRELE	Mehmet Gürel İlkokulu
GÖRELE	İnanca İlkokulu
GÖRELE	Çatakkırı İlkokulu
GÖRELE	Çavuşlu İlkokulu
GÖRELE	Mimar Sinan İlkokulu
GÖRELE	Ziya Okay İlkokulu
GÜCE	Boncukçukur İlkokulu
GÜCE	Fırınlı İlkokulu
GÜCE	Şehit Muhammet Dur İlkokulu
GÜCE	Düzçukur İlkokulu
GÜCE	Tekkeköy İlkokulu
GÜCE	Zübeyde Hanım İlkokulu
GÜCE	Kuluncak İlkokulu
GÜCE	Sarıyar İlkokulu
GÜCE	Yukarıboynuyoğun İlkokulu
GÜCE	Kemaliye İlkokulu
GÜCE	İlit İlkokulu
GÜCE	Akpınar İlkokulu
KEŞAP	Yolağzı Şehit Özkan Kılıç İlkokulu
KEŞAP	Cumhuriyet İlkokulu
KEŞAP	Şehit Ömer Öztürk İlkokulu
KEŞAP	Çamlıca İlkokulu
MERKEZ	Çaldağ Şehit Üsteğmen Adnan Bahat İlkokulu
MERKEZ	Şehit Zafer Konak İlkokulu
MERKEZ	Soyca İlkokulu
MERKEZ	Yeşil Giresun İlkokulu
MERKEZ	Gazipaşa İlkokulu
MERKEZ	Namık Kemal İlkokulu
MERKEZ	Yağmurca İlkokulu
MERKEZ	19 Eylül İlkokulu
MERKEZ	Boztekke İlkokulu
MERKEZ	23 Nisan İlkokulu
MERKEZ	Okçu İlkokulu
MERKEZ	Şehit İsa Yüksel İlkokulu
MERKEZ	Abacıbükü İlkokulu
MERKEZ	Çotanak İlkokulu
MERKEZ	Abdullah Bozbağ İlkokulu
MERKEZ	Kayadibi İlkokulu
MERKEZ	Ülper Köyü İlkokulu
PİRAZİZ	Gökçeali Emir Yücel İlkokulu
PİRAZİZ	Ömer Hekim İlkokulu
PİRAZİZ	Akçay İlkokulu
PİRAZİZ	Eren Ömer Hekim İlkokulu
ŞEBİNKARAHİSAR	İstiklal İlkokulu
ŞEBİNKARAHİSAR	Yavuz Selim İlkokulu

ŞEBİNKARAHİSAR	Avutmuş İlkokulu
ŞEBİNKARAHİSAR	Ahurcuk İlkokulu
ŞEBİNKARAHİSAR	Kadioğlu Bahçeler İlkokulu
ŞEBİNKARAHİSAR	Uğurca İlkokulu
TİREBOLU	Dumlupınar İlkokulu
TİREBOLU	Eymür İlkokulu
TİREBOLU	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
TİREBOLU	Mursal İlkokulu
TİREBOLU	Sakarya İlkokulu
TİREBOLU	Sultan Köyü İlkokulu
TİREBOLU	Danışman İlkokulu
TİREBOLU	Çeğel Asım Yıldırım İlkokulu
TİREBOLU	Karaahmetli Öğretmen Gürbüz Alpay İlkokulu
TİREBOLU	Şehit Binbaşı Hüseyin Avni Alparslan İlkokulu
TİREBOLU	Yağlıkuyumcu İlkokulu
TİREBOLU	Aşağıboynuyoğun İlkokulu
TİREBOLU	Arslancık İlkokulu
TİREBOLU	Kovanpınar İlkokulu
TİREBOLU	Karakaya İlkokulu
YAğLIDERE	Sınır Ahmet Elmalı İlkokulu
YAğLIDERE	Mustafa Kemal İlkokulu
YAğLIDERE	Üçtepe İlkokulu
YAğLIDERE	Akköy İşhaklı İlkokulu
YAğLIDERE	Hısarçık Küşlü İlkokulu

EK 2: Araştırma Ölçeği

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANDIRMA ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek, öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri geliştirmelerini sağlayan uygulamalara ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen ölçekteki her bir ifadeyi (maddeyi) okumanız ve ifadeye (maddeye) katılma düzeyinize göre seçeneklerden size uygun olanını çarpı işareti (X) ile belirtmenizdir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacağından, isminizi belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasının, ölçeği samimi ve tam olarak yanıtlamanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. İşbirliği ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Elif DURKAN

GRÜ SBE İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

El-mek: elfdrkn@gmail.com

Telefon: 05438009445

1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/>	Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek								
2. Mesleki Kıdeminiz:	<input type="checkbox"/>	1-5 yıl	<input type="checkbox"/>	6-10 yıl	<input type="checkbox"/>	11- 15 yıl	<input type="checkbox"/>	16-20 yıl	<input type="checkbox"/>	21 ve üstü		
3. Çalıştığınız kurumdaki öğretmen sayısı (idarecileriniz dahil):	<input type="checkbox"/>	10 kişiden az	<input type="checkbox"/>	11- 20 kişi	<input type="checkbox"/>	21-40kişi	<input type="checkbox"/>	41- 60 kişi	<input type="checkbox"/>	61 kişiden çok		
3. En son mezun olunan okul:	<input type="checkbox"/>	Eğitim Enstitüsü	<input type="checkbox"/>	Eğitim Yüksekokulu	<input type="checkbox"/>	Lisans Tamamlama	<input type="checkbox"/>	Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/>	Diğer Fakülte Mezunu	<input type="checkbox"/>	Yüksek Lisans / Doktora

Sıra	Aşağıda üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Fikrim yok (0)	Hic uygulanmaz (1)	Nediren uygulanabilir (2)	Orta düzeyde uygulanabilir (3)	Çok maddede uygulanabilir (4)	Her zaman uygulanabilir (5)
1	Öğrencilerden "Bunu (metni) niçin okuyorum?" sorusunu kendilerine sormalarını isteme.						
2	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.						
3	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.						
4	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.						
5	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.						
6	Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.						
7	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ve şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.						
8	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.						
9	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.						
10	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.						
11	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.						
12	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.						
13	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.						



Sıra	Aşağıda üstbilgişel okuma stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Fikrim yok (0)	Hily uygulanamaz (1)	Nadiren uygulanabilir (2)	Orta düzeyde uygulanabilir (3)	Çoğunlukla uygulanabilir (4)	Her zaman uygulanabilir (5)
14	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.						
15	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.						
16	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.						
17	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.						
18	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.						
19	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.						
20	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.						
21	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.						
22	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.						
23	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.						
24	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.						
25	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.						

Teşekkürler...



EK 4: Araştırma İzini

T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.13349623
Konu : Araştırma İzni

25.11.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 nolu Genelgesi.

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Elif DURKAN, "**İlkokul 4. Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde, Öğrencilerinde Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanmalarını Sağlayan Uygulamaların Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği**" konulu bir araştırma yapmak istemektedir. İlgili çalışma; ilişkide sunulan "EK- Çalışma Yapılacak Okullar" listesindeki 4. sınıf öğretmenlerine, "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Kullanılma Ölçeği (2 sayfa)" veri toplama aracıyla uygulanacaktır.

Giresun Üniversitesi Rektörlüğünün 16.11.2016 tarih ve 55447807/ 8452 sayılı yazısı ile eklerinin, ilgi genelge doğrultusunda "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na incelenmesi sonucunda; söz konusu araştırmanın, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama aracı kullanılarak, ekte sunulan listedeki okullarda görev yapan 4. sınıf öğretmenlerine, 01.12.2016-29.04.2017 tarihleri arasında, okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde, okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimi ile eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı ve çalışmada toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması koşulları ile uygulanmasında herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
25.11.2016

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Akl ile Ayndır
23.11.2016

Kemal BAŞAK
Tekniker

Hükümet Konağı A Blok Zemin Üstü ve Kat:1 GİRESUN
Elektronik Ağ : <http://giresun.meb.gov.tr>
e-posta : arge28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Kemal BAŞAK / Tekniker
Strateji Geliştirme Şubesi
Tel : (454) 215 75 25 - 136 Fax : (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dea6-b897-3aee-b09f-1fac kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

1992 yılı Temmuz ayında Giresun'da doğdu. İlköğrenimini Samsun'da, Orta ve Lise öğrenimini Giresun'da tamamladı. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimini ile Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler Bölümünde önlisans eğitimini başarıyla tamamladı. 2015 yılında Giresun Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrenimine başladı. Yüksek lisans eğitimini Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans bölümünde sürdürmektedir.

Mart 2017'de Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Şanlıurfa Akçakale Atatürk İlkokulu Geçici Eğitim Merkezine Türkçe öğretici olarak işe başladı ve halen bu kurumdaki görevine devam etmektedir. Sınıf öğretmenliği alanında kendisini geliştirmek için bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir. Örgütsel etik iklim, öğretmenlik meslek etiği, üstbilgi ve okuma konularında yayınlanmış makaleleri ile uluslararası kongre ve sempozyumlarda bildirileri bulunmaktadır.