

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

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA SÜRECİNDE ÜSTBİLİŞSEL
STRATEJİLERİ KULLANMA DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Neslihan KÖSE

DANIŞMAN

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

BARTIN- 2016

KABUL VE ONAY

Neslihan KÖSE tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları” başlıklı bu çalışma, tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : (Danışman)

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel ve etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

... / ... / ...

Neslihan KÖSE

İMZA

ÖNSÖZ

Son yıllarda çok sayıda uluslararası araştırma ve raporda okuma becerilerinin önemi ve geliştirilmesi üzerinde durulmakta, konuyla ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilmektedir. Ayrıca uluslararası öğrenci değerlendirme programlarında okuma becerileri öncelikli olarak ele alınmakta ve bu becerilere göre ülkelerin eğitim düzeyi belirlenmektedir. Bu araştırmalarda okuma becerisi, kelimelerin anlamı, dil bilgisi ve metin yapılarını bilme, genel kültür bilgisi ile üstbilişsel becerilere sahip olma, okuma öncesi, okurken ve okuma sonrasında çeşitli stratejiler kullanma ve kullanılan stratejilerin farkında olma becerilerini kapsamaktadır. Bu anlayıştan hareketle çok sayıdaki araştırmada okuma sürecinde üstbilişsel stratejiler ve beceriler ele alınmaktadır. Ülkemizde de bu konuda araştırmalar yapılmakta ancak bunlar farklı yaş gruplarına yönelmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır.

Bu düşünceden yola çıkarak hazırladığım bu tezin oluşturulma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren ve destek olan danışman hocam Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'e en içten sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Ayrıca, bu çalışmaya yüksek lisans ders dönemi ve sonrasında katkı sağlayan tüm hocalarıma Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Yard. Doç. Dr. Burcu DUMAN, Yard. Doç. Dr. Ayla Çetin DİNDAR ve Yard. Doç. Dr. Sema SULAK'a destekleri için teşekkür ederim. Yine, eğitimimin her aşamasında bana desteklerini hiç esirgemeyen anne ve babama da teşekkür etmek isterim. Ailemin ve arkadaşlarımdan desteği olmadan bu çalışmayı tamamlamam mümkün olmazdı.

Bu tez, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2014- SOS-C-002).

Neslihan KÖSE

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları

Neslihan KÖSE

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Bartın-2016, Sayfa XIII+90

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 2014-2015 eğitim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği Lisans Programları ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji lisans programlarında eğitim gören toplam 236 öğrenci örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve iki adet Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ölçek geneline ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları “yüksek” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre incelenmiştir. Ölçek ortalamalarında kızlar lehine ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kızların ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kızlar lehine ortaya çıkan farklılığın Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki kız öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” ile “Okuma Stratejilerini Destekleme” stratejilerini, Türk Dili ve Edebiyatı

Lisans Programı öğrencilerinin ise “Genel Okuma Stratejilerini” daha fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca üstbilişsel stratejileri kullanma ile anlama düzeyi arasında ilişki incelenmiş ve öyküleyici metinleri okuma sürecinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilere derslerde üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda eğitim verilme durumunu belirlemek için dört lisans programının (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı) ders ve içerikleri incelenmiştir. Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda ders verilirken, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji Lisans Programlarının ders içeriklerinde böyle bir eğitimin verilmediği görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle üniversitelerde lisans düzeyinde erkek ve kız öğrencilere okumada üstbilişsel stratejileri kullanma eğitimi verilebilir. Ayrıca birinci sınıf ile dördüncü sınıflar arasındaki farkı dikkate alarak lisans eğitimi boyunca öğrencilere okuma ve öğrenme stratejilerine yönelik ders ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, üstbiliş, üstbilişsel stratejiler

ABSTRACT

Master's Thesis

Undergraduate Students' Use of Metacognitive Strategies While Reading

Neslihan KÖSE

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Bartın-2016, Pp: XIII+90

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the perceived use of metacognitive strategies during reading by undergraduate students. Survey method was used in the current study. A total number of 236 students studying at the Primary Education and Social Studies Teaching Departments at Faculty of Education and Turkish Language and Literature and Sociology Departments at the Faculty of Literature at Bartın University during 2014-2015 academic year made up the sample group of the study. Among the participating students, 99 of them were studying at the Faculty of Education whilst 137 of them were studying at the Faculty of Literature. And of these 236 students, 141 of them were freshmen whilst 95 of them were senior. The data collection tools used in this study were Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) and two Reading Comprehension Tests- informative and narrative texts. SPSS 22.00 package programme was used in analyzing the collected data. Overall strategy use among the participating students both for the whole Inventory and the sub-scales of the inventory was found as “excellent”. Based on the research questions of the study, whether there was a significant difference among students' perceived use of strategies in reading based on gender, grade, faculty and department was investigated. The results indicated that there was a statistically significant difference based on gender, in favor of girls. Similarly, a statistically significance difference was found among freshmen and senior students, in favor of senior students. The analyses

conducted to investigate in which sub-scales the difference between girls-boys arose revealed that the difference among girls and boys occurred in Global Reading Strategies and Support Reading Strategies. This difference between girls and boys was found to be in Global Reading Strategies and Support Reading Strategies in Primary Education Department and in Global Reading Strategies in Turkish Language and Literature Department. Another finding of the study was that there was a statistically significant grade difference in the use of Global Reading Strategies and Support Reading Strategies in favor of senior students. Another finding was that as the narrative reading comprehension text increased, so did the strategy use in overall scale as well as in Global Reading Strategies and Problem Solving Strategies sub-scales.

In order to investigate whether students receive any education on the use of metacognitive strategies during the four-year education, the courses and the course contents of the four departments in the study were examined. It was found that in Primary Education and Social Studies Education course contents the use of metacognitive strategies was included whilst in Turkish Language and Literature and Sociology course contents did not include anything related to teaching the use of strategies.

In the light of the findings in this study, it can be suggested that a reading strategies training considering the gender differences in the use of metacognitive strategies in reading can be provided to students. In addition, based on the grade difference between freshmen and senior students, in favor of senior students, reading and learning strategies training could be provided for students during undergraduate education.

Key Words: Reading, reading comprehension, reading strategies metacognitive strategies, metacognition

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
EKLER LİSTESİ	XI
TABLOLAR LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Araştırma Problemi	5
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Sayıtlar	7
1.4 Sınırlılıklar	7
1.5 Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.1 Okuma Nedir?.....	9
2.1.2 Okuma İlkeleri	12
2.1.3 Üstbilis Nedir?	14
2.1.4 Üstbilisin Boyutları.....	15
2.1.4.1 Üstbilisşel Bilgi.....	16
2.1.4.2 Üstbilisşel Deneyimler.....	17
2.1.4.3 Üstbilisşel Hedefler ve Görevler.....	18
2.1.4.4 Üstbilisşel Stratejiler.....	18
2.1.5 Üstbilis Bileşenlerinin Farklı Gruplamaları	18
2.1.5.1 Gregory Schraw'un Gruplaması.....	18
2.1.5.2 Anastasia Efklides'in Gruplaması.....	20
2.1.6 Öğrenme Stratejileri, Okuduğunu Anlama ve Üstbilis İlişkisi.....	21
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25

BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM	29
Araştırma Modeli	29
3.1 Evren ve Örneklem	29
3.2 Veri Toplama Araçları	31
3.2.1 Okuma Stratejileri Üstbilişsel Fakındalık Envanteri	31
3.2.2 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	34
3.3 Verilerin Analizi ve Çözümlemesi.....	35
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1 Kişisel Bilgiler	37
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu	37
4.1.2 Öğrencilerin Fakülte Durumu.....	38
4.1.3. Öğrencilerin Lisans Programı Durumu	38
4.1.4. Öğrencilerin Sınıf Durumu	39
4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.5.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	48
4.5.2. Sosyal Bilgileri Öğretmenliği Lisans Programı.....	50
4.5.3. Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	52
4.5.4. Sosyoloji Lisans Programı	53
BÖLÜM V	56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	56
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	56
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2 ÖNERİLER	64
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	72

EKLER LİSTESİ

Ek No	Sayfa No
1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin).....	72
2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin).....	80
3: Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği.....	84
4: Uygulama İzin Yazısı	88
5: Özgeçmiş	89

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1: Araştırma evreni	30
2: Örnekleme giren öğrenci sayıları	31
3: Ölçek iç tutarlılık katsayıları	34
4: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	37
5: Öğrencilerin fakültelere göre dağılımı	38
6: Öğrencilerin lisans programına göre dağılımı	38
7: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı	39
8: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri betimsel istatistik sonuçları	39
9: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	40
10: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	41
11: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyete, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları	42
12: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyete, fakülte ve sınıf değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları	44
13: Ölçeğin altboyutlarında bölüme göre cinsiyet ve sınıfın etkisinin incelenmesi	45
14: Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel Stratejileri Kullanma ile Anlama Düzeyi Arasında İlişki	47
15: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	48
16: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	50
17: Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	52
18: Sosyoloji Lisans Programı	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
1: Harfleri tanıma aşaması.....	10
2: Anlama aşaması.....	10
3: Anlamayı izleme aşaması	11
4: Akıcı okuma aşaması.....	11
5: Üstbilişin Bileşenleri	18
6: Üstbiliş Modeli	20

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her yüzyıl beraberinde yeni ihtiyaçları gündeme getirmekte ve bireylerin sahip olması gereken becerilerin değişmesine neden olmaktadır. Bu süreçte eğitimin en önemli hedefi bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri, küresel ekonomiye katılabilmeleri, iyi bir hayat sürdürebilmeleri ve daha nitelikli işlere sahip olabilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaktır (OECD, 2014, 3). Dünya çapındaki yoğun rekabet ve sürekli değişim, ülkelerin varlıklarını sürdürebilmeleri için bilgi toplumunun temel ögesi olan insana yatırım yapmalarını gerektirmektedir. Çünkü artık ülkeler eğitimin küresel dünyada varlıklarını sürdürmelerinin temel taşı olduğunu, okul öncesi eğitimden başlayarak hayat boyu öğrenmenin içinde yaşadığımız yüzyılda sadece ekonomik girdi olarak değil ekonominin itici gücü olduğunu kabul etmektedirler (P21). Geçtiğimiz yıllara damgasını vuran sanayi toplumunda belirli düzeyde eğitim almış, basit işleri tekrar tekrar yapabilecek okuryazar bireylere ihtiyaç duyulurken günümüz bilgi toplumunda bilgiyi alma, kullanma, sentezleme ve değerlendirme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (OECD, 2002, 16).

Bilgi çağında eğitim alanında köklü reformlar yapmak (OECD, 2014, 3) geleceğin toplumları arasında yer almak için anahtar bir öneme sahiptir. Bu nedenle ülkeler eğitim alanında dünya çapındaki iyi uygulamaları takip etmekte ve bunları kendi sistemlerine uyarlamaktadırlar. Çünkü son yıllarda artık başarı ulusal standartlarla değil, dünya çapında etkili olan ve en hızla gelişen eğitim sistemleriyle ölçülmektedir. Eğitimin amacı da bu doğrultuda değişmekte, Simon'a (1996) göre bilgiyi alma ve ezberlemenin ötesine geçerek, "yeni bilgilere ulaşma, kullanma ve üretme" becerilerine yerini bırakmaktadır (akt. OECD, 2013, 5). Güneş'e (2012, 1) göre ülkeler artık ezberci, kalıplaşmış ve şartlanmış zihinler üreten geleneksel eğitim sistemlerini, bilim ve teknolojiye uyum sağlayamadığı, çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı ve ülke kalkınmasına katkı getiremediği için terk etmektedirler. Bu tür eğitim sistemine sahip ülkeler, eğitim sistemlerinde yenilikler yapmaya başlamışlardır. Bunun sonucunda, bireylerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme zorunluluğu ve bu becerileri eğitim yaklaşımlarına aktarma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, dil becerileri ve okuma becerileri her dönemde bireylerin sahip olması beklenen temel beceriler arasında yer almaktadır. Çünkü bu yüzyılda

bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması ve iletişim araçları ve bilgi kaynaklarının artmasıyla bilgiye ulaşmak daha kolay hale gelmiştir.

Dil iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etmenin yanı sıra etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde de önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2011, 124). Bu bağlamda bireylerin dil becerilerini geliştirmek için okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma ve görsel sunu dil öğrenme alanları üzerinde durulmaktadır (TTKB, 2005). Okuma becerisi bu dil becerileri içerisinde temeli oluşturan bir yapıya sahiptir (Şengül ve Yalçın, 2004). Mc Donough ve Shaw (2003) gibi bazı araştırmacılara göre okuma en çok önem verilmesi gereken becerilerden biridir (akt. Ay, 2008, 8). Bazı araştırmacılara göre ise okuma etkinliği, gerek okulda gerekse daha sonraki öğrenim yaşamında öğrenciye gerekli olacak, hatta yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür ve anlayarak okuma, okuldaki genel başarının en önemli faktörlerinden biridir (Kutlu vd., 2011, 133).

Okuma becerilerinin önemi son yıllarda çeşitli uluslararası araştırma ve raporlarda da dile getirilmekte ve bu becerileri geliştirmenin önemi sürekli vurgulanmaktadır. Örneğin, Avrupa Komisyonu'nun "Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes" raporunda dil becerilerinin modernleşen Avrupa eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (EC1, 2012, 5). Çocuk, genç ve yetişkinlerin dil becerilerinin gelişmesinin günlük yaşama katılımı etkileyeceği, Avrupa işgücünün istihdam edilebilirliğini artıracığı ve Avrupa'nın 2020 büyüme stratejisinin hedeflerini gerçekleştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Yine aynı raporda, dil becerilerinin zayıf olmasının yurtdışındaki iş fırsatları açısından önemli bir engel olduğu ifade edilmektedir. Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA'da da Okuma Becerileri, Matematik okuryazarlığı ve Fen Bilimleri okuryazarlığı birlikte ölçülen temel alanlar arasında yer almaktadır.

Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı Yaşamboyu Öğrenmede Temel Beceriler için Avrupa Çerçevesi'nde bilgi toplumunda Avrupa Vatandaşlarının sahip olması gereken sekiz temel beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin bilgi toplumunda kişinin kendini gerçekleştirmesi, aktif vatandaşlık, sosyal uyum ve istihdam edilebilirlik için gereken beceriler olduğu ifade edilmiştir. Bu beceriler, anadil ve yabancı dilde iletişim, matematik yeterliği, fen ve teknolojide temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, kişisel teşebbüs ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve anlatım olarak

sıralanmıştır. Anadil ve yabancı dilde iletişim başlığında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (EC2, 2012).

Günümüze kadar çok sayıda araştırma ve raporda önemi vurgulanan okuma kavramının farklı yönlerden ele alındığı ve açıklandığı görülmektedir. Bunlar dönemlere, toplumların yaşadıkları değişimlere ve eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Anderson'a (2003) göre okuma metin, okuyucu, akıcı okuma- uygun hızda anlayarak okuma- ve stratejik okumanın yani okuyucunun okurken bir amaca ulaşmak için çeşitli stratejileri kullanma becerisinin etkileşimidir (akt. Karbalaei, 2010, 165) Bir başka tanımda da okuma kişilerin yaşam boyu farklı bağlamlarda geliştirdikleri bilgi, beceri ve stratejiler dizisi olarak kabul edilmekte ve kişinin amaçlarını gerçekleştirmesi, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılabilmesi için kişinin yazılı metinleri anlaması, kullanması ve bunlar üzerinde derinlemesine düşünmesi olarak ifade edilmektedir (OECD, 2009, 23).

Okuma becerisi temel düzeyde tanıma, kelime bilgisi, dil bilgisi ve dilbilimsel ve metin yapılarının ve özelliklerinin bilinmesinden genel kültür bilgisine kadar geniş yelpazede bilişsel becerileri gerektirmektedir. Aynı zamanda üstbilişsel becerileri yani metinleri okurken çeşitli stratejilerin kullanılabileceğini bilme ve bunları kullanma becerilerini de içermektedir (OECD, 2013, 9).

PISA 2009'da okuryazarlık, kişinin amaçlarını gerçekleştirmesi, bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için yazılı metinleri anlaması, kullanması ve üzerinde düşünmesi” olarak ele alınmaktadır. Bunlardan “Anlama, kullanma ve üzerinde düşünme” kelimeleri okuma ve biliş kavramlarının önemli öğelerdir (OECD, 2013, 9). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan son çalışmalarda okuma esnasında kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili üstbilişsel farkındalığının üzerinde durulmaktadır. Literatürde üstbiliş olarak ifade edilmekte olan farkındalık ve izleme süreci kişinin kendi okuma süreci ile ilgili bilgisi ve okuduğunu anlama esnasında kullandığı izleme ve düzenleme sırasında kullandığı kendi kendini kontrol mekanizmalarıdır (Mokhtari ve Reichard, 2002, 249).

OECD'nin 2015 yılı için hazırladığı PISA Taslak Okuma Çerçevesinde ise okuma becerisi sadece bir çözümlenme değil kelimelerin anlamını, dil bilgisi ve metin yapılarını bilme ve genel kültür bilgisini de içerdiği ve üstbilişsel becerileri, yani bir başka ifade ile metinleri okurken ve okumadan önce ve sonra çeşitli stratejilerin kullanılması ve kullanılan stratejilerin farkında olmayı da kapsadığı vurgulanmaktadır (OECD, 2013, 10).

Görüldüğü gibi son yıllardaki araştırmalarda okuma sürecinde üstbilişsel beceriler giderek önem kazanmaktadır. Önemi gittikçe artan üstbiliş Reeve ve Brown'a (1985) göre bireylerin kendi bilişsel süreçlerini anlayabilme ve yönlendirebilmesini ifade etmekte ve her ne kadar yaşla birlikte gelişse de (Schneider ve Lockl, 2002, 224), Gage ve Berliner'e (1988) göre üstbilişsel becerilerin kazandırılmasında öğretimin etkisinin olgunlaşmadan daha fazla olduğu belirtilmektedir (akt. Özsoy, 2008, 721). Bu nedenle, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim verilmesi faydalı olacaktır.

Üstbilişsel bilgi ve izleme becerilerinin sistematik bir eğitim ile niteliğinin ve niceliğinin artırılması hem mümkündür hem de istenilen bir durumdur. Örnek vermek gerekirse Brown, Campione ve Barclay (1978) zekâ geriliği olan (zekâ yaşı=8) eğitilebilir çocuklara belirli üstbilişsel stratejiler öğretmişler ve bir yıl sonra bu çocukların aynı işi tekrar yaparken, aynı üstbilişsel stratejileri kullandıklarını ve hatta gerektiğinde bu stratejilerde değişiklikler yaptıklarını görmüşlerdir (Flavell, 1979, 910).

Üstbilişsel bilginin gelişim ile ilgili araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel fonksiyonlarla ilgili temel bilgileri olsa da, çocukların kişi, görev ve strateji değişkenleri ile ilgili daha gelişmiş bilgiyi ancak okula başladıkları ilk birkaç yıl içerisinde geliştirdiğini göstermektedir (Whiterbread ve Pasternak, 2010, 680). Annevirta ve Vauras (2001, 257) tarafından Finlandiya'daki okul öncesinden ilkokul 3. Sınıfa kadar olan 196 öğrenci üzerinde yapılan çalışma sonucunda üstbilişsel bilginin ilkokulun ilk üç yılında önemli ölçüde geliştiği görülmüştür. Çocuklar bu dönemde basit stratejileri bilmekte fakat bu dönemde henüz daha ileri stratejileri bilmemektedirler. Bu nedenle, öğrencilere her gelişim döneminin özelliğine uygun üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi faydalı olacaktır. Farklı öğrenme, düşünme ve problem çözme stratejilerini bilen öğrencilerin bu stratejileri kullanma ihtimali daha yüksektir. Sonuç olarak, öğrenci bilmediği şeyi kullanamayabilir (Pintrich, 2002, 222).

Eğitim programlarında üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi farklı derslerde ve konularda ele alınmalıdır. Üstbiliş kişinin kendi kendine yaptığı içsel bir konuşma şeklinde gerçekleştiği için eğer açık bir şekilde bu süreç anlatılmaz ve öğretilmez ise çoğu öğrenci bunun önemini farkedemeyebilir (Bransford, Brown ve Cocking, 1999, 18). Bu nedenle öncelikli olarak dil ve okuma derslerinde ardından diğer derslerin programında üstbilişsel strateji eğitimine yer verilmelidir. Bu eğitimle öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri ile geleceğine yön verilmelidir.

1.1 Araştırma Problemi

Okuma becerileri ortaokul ve lisede akademik başarı açısından oldukça önemlidir. Ancak çoğu öğrenci okuma becerilerini yeterince geliştirememektedir. Günümüzde okuma becerisi hayatın tüm alanlarında katılımı sağlaması açısından bir önkoşuldur (Rajchert, Zultak ve Smulczyk, 2014, s.1). Çünkü her alanda okuryazarlık artık dünya çapında modern toplumların para birimi olmuştur. Ortalamanın altında beceriye sahip olan kişiler küresel ekonomide ortalamanın üstünde kazanmayı bekleyemez (OECD, 2010, 2). Kirsch, Jungeblut, Jenkins and Kolstad'a (1993, xxi) göre okuma yazma becerilerinin düşük seviyede olmasının tam zamanlı iş bulma olasılığının azalması ve ekonomik olarak kötü koşullarda yaşama gibi kişisel olumsuz sonuçları vardır. Bunun yanı sıra ülkenin kaynaklarının azalması ve sosyal, politik, toplumsal veya ekonomik hedeflerini gerçekleştirme ihtimalini azaltma gibi olumsuz sonuçları da vardır. Okuma yazma becerileri iyi olan kişilerin işe alınma, daha uzun süreli işlerde çalışma, daha iyi maaşlı işlerde çalışma ihtimalleri daha fazladır. Fakat son dönemde yapılan çalışmalar uzun metinleri okumak için ayrılan zamanın gittikçe azaldığını ve uzun süreli okumanın yerini kısa süreli okumaların aldığını göstermektedir (COST Action, IS1404). Örneğin Amerika'da 2007 yılında yayınlanan bir rapora göre Amerikalılar okumaya daha az vakit ayırmaktadır, okuduğunu anlama becerileri zayıflamaktadır ve yaşanan bu düşüşler önemli sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlara neden olmaktadır (NEA, 2007, 3).

Ülkemizde de durum farklı değildir. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu'nun 2006 yılında Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi adı ile yayınladığı raporda ülkemizde gençlerin yüzde 70'inin hiç okumadığı ve düzenli kitap okuma alışkanlığının oranının binde 1 olduğu ifade edilmektedir (Çocuk Vakfı, 2006, 5). Bir diğer önemli çalışma olan OECD'nin üç yılda bir gerçekleştirdiği PISA araştırması, 2009 yılında okuma becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Okuma alanında, bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme, akıcı metinler, bağımsız metinler alt-ölçeklerinden oluşan PISA 2009'da okuma becerileri alanında, katılan ülkeler arasında en yüksek puanı alan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Çin'i Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. Listenin son sırasında ise 314 puanla Kırgızistan yer almaktadır. OECD ülkeleri arasında ise en başarılı ülke 539 ortalama puanla Kore'dir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır (OECD, 2010, 54). Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. 1'in en düşük, 6'nın en yüksek

seviye olduğu PISA 2009 değerlendirmesinde T¼rkiye'deki ¼ęrencilerin b¼y¼k çoğunluğu ¼ęrencilerin hayata etkin ve ¼retken olarak katılmalarını sağlayacak okuma becerileri yeterliklerini g¼stermeye başladıkları temel yeterlik d¼zeyi olarak kabul edilen (MEB, 2010) 2. seviyededir.

Okumanın hayatın t¼m alanlarındaki ¼nemini g¼steren bu sonuçlardan hareketle ¼niversite ¼ęrencilerinin okuma s¼recinde ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumları, bunun cinsiyet, sınıf d¼zeyi, b¼l¼m ve fak¼lterlere g¼re değişip değişmediği, ¼ęrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

¼stbiliř ileriki yaşlarda gelişen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Lise mezunu ve ¼niversiteye yeni başlayan ¼ęrencilerin çoğu okumada ¼stbiliřsel olarak kendilerini tam olarak geliştirmiş değildir (Griffith ve Ruan, 2005, 8). Bununla birlikte, ¼st d¼zey d¼ř¼nme becerilerinin kullanılmasını gerektiren lisans eğitiminde ¼ęrencilerin t¼m derslerde bu becerilerini kullanabilmeleri için okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı ¼niversite ¼ęrencilerinin okuma s¼recinde ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumlarını, bunun cinsiyet, sınıf d¼zeyi, b¼l¼m ve fak¼lterlere g¼re değişip değişmediğini, ¼ęrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumları arasındaki ilişki olup olmadığını ve ¼ęrencilerde derslerde okumada ¼stbiliřsel strateji kullanımı konusunda herhangi bir ¼stbiliřsel strateji eğitimi verilip verilmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bartın ¼niversitesi Eğitim ve Edebiyat Fak¼ltesi ¼ęrencilerinin;

1. Okuma s¼recinde ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumları nedir?
2. ¼ęrencilerin ¼stbiliřsel stratejileri kullanma durumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf d¼zeyine,
 - c. B¼l¼mlere,
 - d. Fak¼lterlere g¼re anlamlı farklılık g¼stermekte midir?
3. ¼stbiliřsel stratejileri kullanma ile anlama d¼zeyi arasında ilişki var mıdır?
4. ¼ęrencilere derslerde ¼stbiliřsel stratejileri kullanma konusunda bir eğitim verilmekte midir?

1.3 Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Uygulanan ölçeğe öğrenciler samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Okuma metinleri üstbilişsel stratejileri kullanmaya uygun seçilmiştir.
3. Okuma metinlerinin soruları öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek için yeterlidir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile Edebiyat Fakültesi Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile,
2. 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile,
3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nde (MARSI) belirlenen
 - a. Genel Okuma Stratejileri
 - b. Okuma Stratejilerini Destekleme
 - c. Problem Çözme Stratejileri ile,
4. Kullanılan ölçek (MARSI) ve okuduğunu anlama başarı testleri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Üstbiliş: Kişinin kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesi, anlaması ve öğrenmesini kontrol etmesidir (Schraw ve Sperling Dennison, 1994, 460)

Öğrenme Stratejileri: Öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay, daha eğlenceli, daha öz yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir hale getirmek için öğrenenin kullandığı özel uygulamalar (Oxford, 1990, 8).

Okuma Stratejileri: Block (1986)'ya göre okuma stratejileri okuyucunun bir metni nasıl algıladığı, hangi bağlamsal ipuçlarını kullandığı, okuduğunu nasıl anladığı, anlamadığında kullandığı stratejilerdir (Akt. Li, 2010, 185).

Üstbilişsel stratejiler: Öğrenme sürecini yönetmek için kullanılan stratejilerdir (Oxford, 2003, 12).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama ve önemi, üstbilişin tanımı, boyutları, okuduğunu anlama, öğrenme stratejileri ve üstbiliş arasındaki ilişkilerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ardından bu konuda yapılan çeşitli araştırmaların özetleri sıralanmıştır.

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında okuma ve okuduğunu anlamanın önemi, üstbilişin tanımı, boyutları ve okuma arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

2.1.1 Okuma Nedir?

MEB Türkçe Programında (2005) öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Programda okumanın, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğu ve okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmakta olduğu ifade edilmektedir. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.

Okumayı öğrenme hayatımızda edindiğimiz en önemli becerilerden biridir ve hem okulda hem de hayatımızın geri kalan her alanında başarılı olabilmemiz için edinmemiz gereken temel becerilerdendir. Geçmişte olduğu gibi bugün de okuma becerisi hem kendimizi geliştirmemiz, kendimizi tatmin etmemiz hem de iş hayatında başarılı olabilmemiz için gereklidir. Bu becerinin birçok tanımı yapılmıştır. Anderson (1985) okumayı “metindeki bilgi ile okuyucunun sahip olduğu bilginin anlam oluşturmak için bir araya geldiği süreç” olarak tanımlamaktadır (akt. Ulit vd., 2004, 42).

Okuma önceleri sadece önemli bir mesajın aktarılması olarak değerlendirilirken, bugün okuma alanında yapılan çalışmalar okumayı zihnin gelişmesine katkı sağlayan birçok zihinsel sürecin kullanıldığı bir eylem olarak tanımlamaktadır. Grafik sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürülmesi sürecinde beyin büyük çaba harcamakta ve sayısız beyin hücresi okuma sürecinde aktif hale gelmektedir. Düşüncelerimizi cümleye dökmek hem bilişsel hem de bir dil sürecidir (Bamberger, 1975, 7).

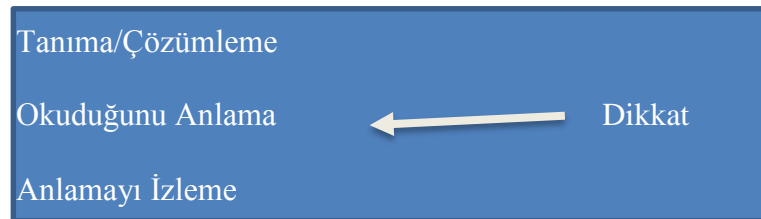
Okuma hem dil hem de kişilik gelişimi için en etkili araçlardan biridir. Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen, 1994, 15).

Samuels vd. (2005, 44-45)'ne göre okumayı yeni öğrenenler için harfleri tanımak kolay değildir. Bu nedenle Şekil 1'de görüldüğü gibi okuma sürecinde tüm dikkatlerini kelimelerdeki harfleri tanımaya ve çözümlmeye verirler. Bu süreçte tüm zihinsel enerji ve bilişsel kaynaklar harflerin çözümlenmesinde kullanıldığı için okuduğunu anlama ve üstbilişsel izleme gerçekleştirilememektedir.



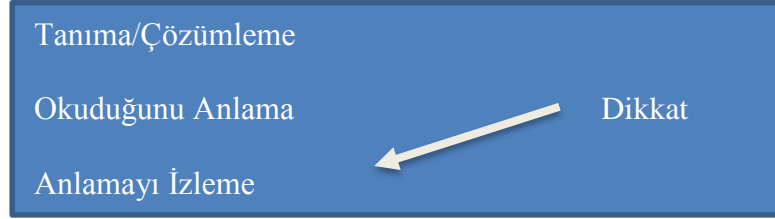
Harfleri tanıma aşaması

Çözümleme işlemi otomatikleştikten sonra okuyucunun dikkati bu sefer, Şekil 2'de olduğu gibi okuduğunu anlama üzerine yoğunlaşır. Okuduğunu anlama akıcı okuyucular için bile oldukça zor bir iştir çünkü anlam metinde verilen bilgiler ile okuyucunun kafasındaki bilgilerin birleştirilmesiyle oluşturulur. Bu nedenle harfleri tanıma ve çözümlenmede otomatikleşen okuyucular tüm dikkatleri okuduğunu anlamaya yöneltirler.



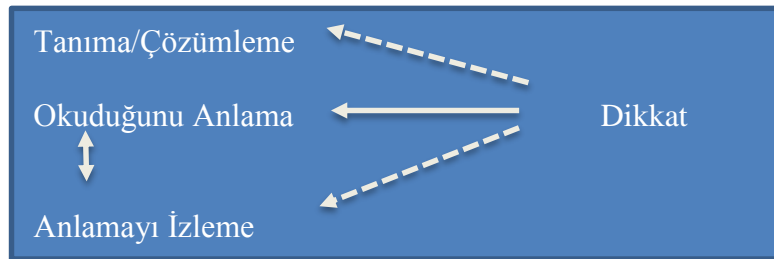
Anlama aşaması

Şekil 3'te görüldüğü gibi, okuduğunu anlama gerçekleştikten sonraki adım, okuduğunu anlamının yeteri düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermektir. Eğer öğrenci okuduğunu anladığına karar verirse bir sonraki bölüme devam eder. Fakat anlamadıysa, öğrencinin bu sorunu çözmek için ne yapması gerektiğini bilmesi gerekir.

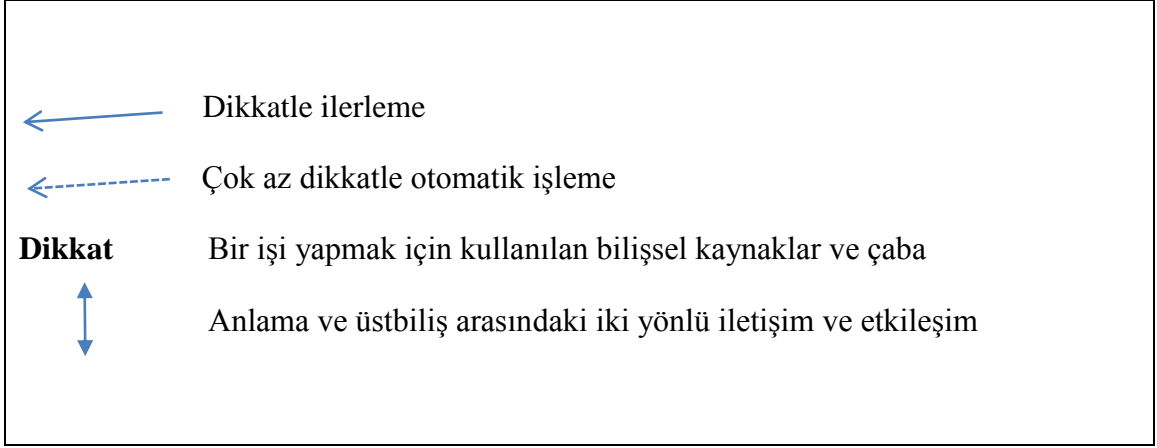


Anlamayı izleme aşaması

Okumaya başlayan öğrenci her metni okuduğunda yukarıdaki süreç tekrar tekrar gerçekleşir ve 1-3 yıl gibi uzun bir süre içerisinde önemli değişiklikler ortaya çıkar. Öğrenci karşısına metinlerde sık sık çıkan kelimeleri otomatik olarak algılamayı öğrenir. Bu otomatikleşme sonrasında, ortaya çıkan anlamayı izleme süreci üstbilişsel stratejilerin de devrede olduğu süreçtir (Samuels vd., 2005, 45). Baker ve Brown'a (1984) göre okuma becerileri gelişmiş okuyucular çözümlmeyi otomatik bir şekilde yapar, geniş bir kelime bilgisine sahiptir, metin yapısı ile ilgili bilgi sahibidir ve anlamalarına yardımcı olacak çeşitli stratejiler kullanırlar (akt. Paris, Wasik ve Turner, 1996, 609). Okumayı yeni öğrenen okuyucular ve okuma becerisi henüz gelişmemiş olanlar ise daha çok kelimeleri çözümlmeye odaklanır, farklı metin türleri ya da farklı okuma amacıyla okuma yaparken kendi okumalarını düzenleyemez ve okuduğunu anlamayı izleme ve geliştirme için çok nadiren metinde ileriye veya geriye bakarlar (Paris, Wasik ve Turner, 1996, 609).



Akıcı okuma aşaması



Akıcı okumada ise kesik ok ile gösterilen tanıma/ çözümlenme ve anlamayı izleme (üstbiliş) otomatik olarak gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle, bu ikisi uzun yıllar tekrarlandıkça az dikkat ve çaba ile yapılabilir hale gelmektedir. Böylelikle, öğrenci bilişsel kaynaklarının çoğunu anlamaya yönlendirebilmektedir. Görüldüğü üzere akıcı okuma becerisine sahip kişiler üçünü birden rahatlıkla yapabilmektedir (Samuels vd., 2005, 47).

2.1.2 Okuma İlkeleri

Anderson vd. (1985, 20-28) “Becoming a Nation of Readers” raporunda okuma ile ilgili şu ilkeleri sıralamıştır:

- **Okuma yapılandırılan bir süreçtir.** Bir metni yorumlarken okuyucular konu hakkında ön bilgilerini kullanarak anlamı “yapılandırır”.
- **Okuma akıcıdır.** Akıcılığın temelinde kelimeleri ayırt edebilme vardır. Bir kelimeyi çözümlenme yani telaffuzunu ve anlamını bilme, kelimedeki geçen harfleri ayırmaktan daha fazlasıdır. İyi bir okuyucu olmak için temel okuma süreçlerinde otomatikleşmek gerekir. Bu şekilde dikkat anlamın analiz edilmesine harcanır.
- **Okuma stratejiktir.** İyi bir okuyucu esnektir. Metnin zorluk derecesine, konuyu bilip bilmemesine ve okuma amacına göre okuma süreci farklılaşır. Yapılan çalışmalar okuma becerisi gelişmemiş kişilerin okuma becerisi iyi olan kişilere göre kullanmadıkları stratejiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu stratejiler: metinle ilgili kendi bilgilerini değerlendirme, anlayıp anlamadıkları izleme ve anlayamadıklarında anlamayı sağlayacak stratejileri uygulamadır. Yani iyi bir okuyucu amacına göre, okuduğu metne göre ve anlayıp anlamamasına göre okuma sürecini kontrol etmeyi öğrenir.

- **Okuma motivasyonu gerektirir.** İyi bir okuyucu okuma sürecinde dikkatini canlı tutmayı öğrenir.
- **Okuma sürekli gelişen bir beceridir.** Okuma aynı bir enstrüman çalma gibi tek seferde ya da belli bir yaşta ustalaştığımız bir beceri değildir. Okuma tekrarlayarak, yaparak geliştirdiğimiz bir beceridir ve yaşamboyu devam eder.

Block ve Pressley (2002), Dole, Duffy Roehler ve Pearson (1991) gibi birçok araştırmacıya göre okuma bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektiren stratejik bir süreçtir (akt. Sailors ve Price, 2010, 302). Okuduğu anlama önbilgiler ile makro ve mikro süreçlerin etkileşimini içerir ve bu da okuyucunun metinle ilgili kafasında zihinsel bir imge oluşturmasını sağlar (Kintsch ve Van Dijk, 1978, s. 365; Griffith and Ruan, 2005, 5). Makro düzeyde okuyucunun yazarın metni düzenleme şeklini ve metnin genelinde anlatılmak istenen anlaması gerekmektedir. Mikro düzeyde ya da cümle düzeyinde ise okuyucu kelimeleri kalıplar halinde gruplayarak özgün düşünce birimlerini anlamlandırmaya ve daha sonra bu özgün birimleri gruplandırarak anlamı inşa etmeye çalışır. Hem mikro hem makro düzeyde okuyucunun metindeki bilgileri önbilgileri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir. Süreçte okuyucu önbilgilerine ve metindeki bilgiye dayalı olarak çıkarımlar yapar (Griffith ve Ruan, 2005, 5).

Öğrencilerin tüm derslerde üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri için okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Rajchert, Zultak ve Smulczyk (2014, 1) tarafından hayatın tüm alanlarında katılımı sağlanması açısından bir önkoşul olarak ifade edilen okuma becerisi Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” araştırmalarında 2000 yılında değerlendirilen temel alan olmuştur. 2009 yılında ise üzerinde durulan temel alanlardan biri olarak yer almıştır (OECD, 2009).

Okuma becerisinin “okuma becerisi okuryazarlığı” olarak ifade edildiği PISA’da okuma becerisi kişinin hedeflerini gerçekleştirmesi, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve toplumda katılımcı bir birey olabilmesi için yazılı metinleri anlaması, kullanması ve metne ilgi duyması olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010, 23). Okuma becerisi ile ilgili bilişsel temelli yaklaşımlar okumanın etkileşimli yapısına ve anlamın yapılandırıcı yapısına vurgu yapmaktadır (Shelley ve Yıldırım, 2013, 85). Okuma becerisi sadece bir sayfa üzerinde görülen kelimelerin çözümlenmesinden ziyade kişinin metni okurken aktif olarak anlamı yapılandığı bir süreçtir (Block, Rodgers ve Johnson, 2004, 1).

PISA’da okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlenmekten sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır. Aynı zamanda, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine alır (MEB, 2010).

Okuma ile ilgili yapılan birçok araştırma okuduğunu anlama ve üstbilgi ilişkisinden bahsetmektedir. Bu açıdan üstbilgi ve üstbilginin boyutları önemlidir.

2.1.3 Üstbilgi Nedir?

Üstbilgi kavramı ‘bilişsel olayları bilme yetisi’ ya da ‘düşünme hakkında düşünme’ olarak ifade edilmektedir. Meriam Webster sözlüğünde ‘kişinin kendi öğrenme veya düşünme süreçlerinin farkında olması veya analiz edebilmesi’ olarak tanımlanmıştır. Üstbilgi literatüre 1979 yılında bu alanın kurucusu olarak bilinen Stanford Üniversitesi öğretim üyesi John Flavell tarafından kazandırılmıştır. Flavell üstbilgi, kişinin kendi bilişsel süreçleri ya da bu süreçlerle ilgili herhangi başka bir şeyle ilgili bilgisi olarak tanımlamıştır (Khan ve Khan, 2013, 120). Baker ve Brown (1984) üstbilgi “bir çocuğun kendi düşünme ve okumanın da dahil olduğu öğrenme faaliyetleri ile ilgili bilgisi ve kontrolü” şeklinde tanımlamıştır (Lee vd., 2012, 24). Schraw ve Sperling Dennison (1994, 460) üstbilgi “kişinin kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesi, anlaması ve öğrenmesini kontrol etmesidir” şeklinde ifade etmişlerdir. Hennesey (1999, 1) bu kavramı, ‘kişinin kendi düşünmesi ile ilgili farkındalığı, kişinin kendi bilişsel süreçlerini aktif olarak izlemesi ve kişinin kendi bilişsel süreçlerini sonraki öğrenmeleri için düzenleme çabası olarak tanımlarken, Kuhn ve Dean (2004, 270) ‘kişinin düşüncelerinin farkında olması ve bunları yönetmesi’ şeklinde ifade etmiş, Martinez (2006) de kavramı ‘düşüncenin izlenmesi ve kontrol edilmesi’ şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalardan hareketle üstbilgi, zihinsel süreçlerin aktif olarak kontrol edildiği üst düzey düşünme süreci olarak açıklanabilir. Bir başka ifade ile ne düşündüğümüz hakkında düşünmek ve ne yaptığımızı anlamak da denilebilir. Üstbilgi ne bildiğimiz, ne bilmediğimiz, nasıl daha iyi bileceğimiz ve bildiğimizi uygulamamız hakkında aktif olarak düşünmeyi gerektirdiği için amaçlı öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Khan ve Khan, 2013, 120).

Üstbilgi kavramını ilk kez kullanan John Flavell, küçük çocukların hafıza yetenekleri ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda bu konuya eğilmiştir (Whitebread ve Pasternak, 2010, 677). Bu alana önemli katkı sağlayan diğer araştırmacı da Ann Brown’dur. Brown, üstbilgi

yoluyla çocukların okuma ve metni anlamalarına bakarak yeni bir çalışma alanı ortaya koymuştur.

2.1.4 Üstbilişin Boyutları

Üstbilişin çeşitli gruplamaları yapılmakla birlikte temeldeki ayrımın üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme olduğunu söylemek mümkündür.

Baker ve Brown (1987) üstbilişi **bilişsel bilgi** ve **bilişsel düzenleme** olarak gruplamıştır. Biliş ile ilgili bilgi “kolay değişmeyen fakat yanlış olma ihtimali olan veya geç gelişen” bilgi olabilir. Yani kişilerin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili sahip oldukları ve genellikle aynı kalan bilgidir. Diğer taraftan, düzenleme, “değişebilir ve yaştan bağımsızdır”. Brown (1987)’e göre bilişin düzenlenmesi öğrenmeyi düzenleyen ve izleyen faaliyetlerdir. Düzenleme boyutu bir sorunu çözmeden önce **planlama faaliyetleri** (sonuçları tahmin etme, strateji belirleme gibi); öğrenme esnasında **izleme faaliyetlerini** (izleme, test etme, gözden geçirme, yeniden strateji belirleme gibi) ve en sonda sonuçları **kontrol etme** (kullanılan herhangi bir stratejinin etkin ve etkili olup olmadığını değerlendirme) kapsamaktadır (Griffith ve Ruan, 2005, 7).

Çalışmalarında Jean Piaget’den etkilenen John Flavell’a göre bilişsel hareketlerin izlenmesi dört olgu ve aralarındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- a) Üstbilişsel bilgi
- b) Üstbilişsel deneyimler
- c) Hedefler (veya görevler)
- d) Faaliyetler (veya stratejiler)

Üstbilişsel bilgi bir çocuk ya da yetişkinin çeşitli bilişsel görevler, hedefler veya deneyimleri ile ilgili genel bilgisini kapsamaktadır. Örnek olarak, bir çocuğun diğer birçok kişinin ve kendi arkadaşlarının aksine sayılarla arasının sözcüklerle olduğundan daha iyi olduğuna dair inancı verilebilir.

Üstbilişsel deneyimler ise herhangi bir zihinsel faaliyetle ilgili olan bilinçli bilişsel veya duyuşsal deneyimlerdir. Örnek olarak, bir anda karşınızdaki kişinin size söylediğini anlamadığınızı fark etmeniz verilebilir.

Hedefler (veya görevler) bilişsel bir hareketin amaçlarını ifade ederken **faaliyetler (veya stratejiler)** bu amaçları gerçekleştirmek için kullanılan bilişsel faaliyetler ya da davranışlardır (Flavell, 1979, s.906-909).

2.1.4.1 Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, temelde, bilişsel girişimlerin akış ve sonuçlarını etkilemek üzere hangi faktör veya değişkenlerin hangi şekilde hareket ettiği ve etkileşim içinde olduğuna dair bilgi veya düşüncelerdir (Flavell, 1979, 907).

Kişinin kendi zihinsel süreçleri, görevleri ve görevlerle başa çıkarken kullandığı bilişsel stratejileri ile ilgili olarak zaman içerisinde edindiği bilgilerdir. Üstbiliş bilgi, farklı araştırmacılar tarafından farklı kategorilere ayrılmıştır. Zihnimiz hakkında bildiğimiz bilgilere *açıklayıcı bilgi*, bu bilgileri *nasıl* uygulamaya koyduğumuzla ilgili bilgilere *süreç bilgisi*, belirli bilişsel kaynakları *ne zaman ve neden* kullandığımız hakkındaki bilgilere de *koşul bilgisi* denilmektedir (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000, akt. Whitebread ve Pasternak, 2010, 679). Flavell üstbiliş bilgisini *kişi bilgisi*, *görev bilgisi* ve *strateji bilgisi* olarak gruplandırmaktadır (Flavell, 1979, 907).

Kişi Bilgisi: Kişi bilgisi kişinin bilişsel işlemci olarak hem kendisi hem de başkalarıyla ilgili bilgisidir (Flavell, 1979, 907). Kişi bilgisi, kişinin kendi öğrenme kapasitesi, yetenekleri ve bunların gelişim sürecinde nasıl değiştiği ile ilgili bilgilerdir. Bu kategoriye kişinin kendi bilişsel yeteneklerini başkalarının yetenekleriyle karşılaştırma yeteneği de dâhildir (Whitebread ve Pasternak, 2010, 679). Kişi bilgisini Flavell (1979, 907) kişinin kendi içindeki farklılıklar, kişilerarası farklılıklar ve bilişle ilgili genellemeler olmak üzere üç alt kategoriye ayırmıştır.

Kişinin kendi içindeki farklılıklarına (intraindividual differences) örnek olarak, bir kişinin okuyarak değil de dinleyerek daha iyi öğrendiğine ilişkin inancı verilebilir.

Kişiler arası farklılıklara (interindividual differences) örnek olarak bir arkadaşlarınızdan birinin diğerlerine göre sosyal açıdan daha duyarlı olduğuna ilişkin inancı verilebilir.

Bilişle ilgili genellemeye örnek olarak da zamanla herkesin öğrendiği şeylerin çoğunu unutmamasına ilişkin tespiti; ezberleme, problem çözme gibi çeşitli öğrenme şekillenin olduğu; eğer dikkatimizi vermezsek gördüğümüz, duyduğumuz veya okuduğumuz birşeyi ya da bir kişiyi anlayamayacağımız verilebilir (Flavell, 1979, 907). Kişi bilgisi kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini de kapsamaktadır. Örneğin, eğer kişi yazılı sınavlarda testlere göre daha başarılı olduğunu biliyorsa, bu kişinin kendi sınav becerisiyle ilgili üstbilişsel bilgisidir. Neyi bilip ne bilmediğimizle ilgili farkındalık kişinin kendisiyle ilgili bilgisi açısından önemlidir (Pintrich, 2002, 221).

Görev Bilgisi: Görev bilgisi bilişsel bir girişim sırasında sahip olduğunuz bilgidir. Bu bilgi çok ya da az, aşına olduğunuz ya da olmadığımız, iyi ya da kötü düzenlenmiş, ilginç ya da sıkıcı, güvenilir ya da güvenilmez vb. bir bilgi olabilir (Flavell, 1979, 907).

Görev bilgisi, kişinin öğrenme görevlerinin nitelikleri ile ilgili bilgisidir (Whitebread ve Pasternak, 2010, 679). Buna bazı öğrenme görevlerinin bazılarında daha zor olabileceğine dair bilgi de dahildir. Örneğin, bir şeyi hatırlama ayırt etmekten daha zor olabilir. Çünkü hatırlamada kişinin hafızasını yoklaması ve ilgili bilgiyi bulması gerekirken, ayırt etmede kişinin alternatifler arasında eleme yapıp en uygun olanı seçmesi yeterlidir (Pintrich, 2002, 220). Bir başka örnek olarak bir hikâyenin ana fikrini hatırlamanın bütün hikâyeyi hatırlamaktan daha kolay olduğunu bilmek verilebilir (Flavell, 1979, 907).

Strateji Bilgisi: Strateji bilgisi de kişinin farklı stratejiler ve bu stratejilerin hangi sorunlarda ve görevlerde işe yaradığı ile ilgili bilgisidir (Whitebread ve Pasternak, 2010, 679). Yani strateji bilgisi hem bilişsel hem üstbilişsel stratejilerle ilgili bilgi, hem de bu stratejilerin nerede ve ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgiyi kapsamaktadır. Strateji bilgisi öğrenme, düşünme ve problem çözme için kullanılacak genel stratejilerle ilgili bilgidir ve birçok akademik disiplin ya da konuda kullanılabilirler. Dolayısıyla, çok farklı görevlerde ve alanlarda kullanımları mümkündür. Strateji bilgisi öğrencinin bir şeyi hatırlamak, bir metinde anlatılmak istenen anlamak, kitapta okuduğunu anlamak için kullanabileceği çeşitli stratejilerle ilgili bilgisini içermektedir (Pintrich, 2002, 220).

2.1.4.2 Üstbilişsel Deneyimler

Üstbilişsel deneyimler süre olarak kısa ya da uzun, içerik olarak basit ya da karmaşık olabilir. Örnek vermek gerekirse, birşeyi görmezden geldiğinizi hissettiğiniz bir an; ya da bir süre boyunca bir başkasının ne yaptığını anlayıp anlamadığınızı düşünmeniz verilebilir. Bu üstbilişsel deneyimler, herhangi bir bilişsel girişim öncesi, sırasında ya da sonrasında da ortaya çıkabilir. Örneğin, daha önce başarılı bir şekilde yaptığımız bir işi bu sefer yapamama ihtimaliniz olduğunu hissedebilirsiniz (Flavell, 1979, 908).

Üstbilişsel deneyimleri diğer deneyimlerden ayıran şey bunların genellikle devam eden bilişsel bir çaba ya da girişim içermesidir. Örneğin, kişi bir anda birşeyi anlamadığını hisseder ve bunu anlamak isterse, bu üstbilişsel bir deneyim olur.

Herhangi bir şeyi anlamamanın, hatırlamanın, çözmenin zor olduğunu hissettiğinde kişi üstbilişsel bir deneyim yaşıyor denebilir. Üstbilişsel deneyimler daha çok dikkatli, üst düzey düşünmeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkar.

Üstbilişsel deneyimlerin bilişsel görevler, hedefler, üstbilişsel bilgi, bilişsel faaliyetler veya stratejiler üzerinde önemli etkileri olabilir. Mesela, kişi başarısız olduğunda kişinin kendine yeni hedefler belirlemesine neden olabilir. Ayrıca, Piaget'nin özümseme ve uyumsama kavramlarında olduğu gibi bilginin üzerine yenileri ekleyerek, bir kısım bilgiyi silip, değiştirerek kişinin üstbilişsel bilgi kapasitesini geliştirir.

Son olarak üstbilişsel deneyimler bilişsel ya da üstbilişsel hedefleri gerçekleştirmek için işe koşulan stratejileri aktif hale getirebilir (<http://shodhganga.inflibnet.ac.in>)

2.1.4.3 Üstbilişsel Hedefler ve Görevler

Üstbilişsel hedefler ve görevler ise bilişsel bir eylemin istenilen sonuçları ya da hedefleridir. Bir hedefin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi büyük oranda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimin kullanılmasına bağlıdır ((<http://shodhganga.inflibnet.ac.in>).

2.1.4.4 Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel stratejiler kişinin kendi bilişsel faaliyetlerini kontrol etmek ve bilişsel bir hedefin gerçekleştiğinden emin olmak için kullanılan stratejilerdir (<http://shodhganga.inflibnet.ac.in>).

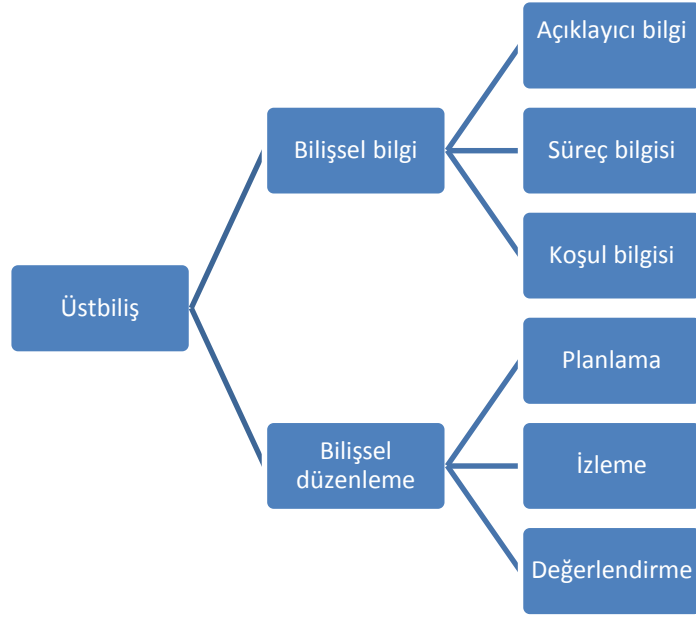
Üstbilişsel stratejiler öğrenme sürecini izler, yönlendirir ve düzenler. Diğer bir ifadeyle, bu stratejiler öğrenme süreci hakkında düşünme, bu süreci planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Üstbiliş stratejileri, yönetsel yetenekleri ifade ettiği için öğrenenin diğer öğrenme stratejilerini kullanabilmesi için üstbiliş stratejilerini uygulaması gerekir.

2.1.5 Üstbiliş Bileşenlerinin Farklı Gruplamaları

Üstbiliş bileşenlerinin yazarlara göre farklı gruplamaları yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

2.1.5.1 Gregory Schraw'un Gruplaması

Schraw (1998, 114) üstbilişin iki ögesinden bahsetmektedir. Bunlardan biri bilişsel bilgi diğeri de bilişsel düzenlemedir. Bilişsel bilgi açıklayıcı, süreç ve koşul bilgisi olarak gruplanmaktayken; bilişsel düzenleme planlama, izleme ve değerlendirme olarak ele alınmaktadır.



Şekil 5. Üstbilışin Bileşenleri

Bilişsel Bilginin Bileşenleri

Bilişsel bilgi kişinin kendi bilişi ve genel olarak biliş ile ilgili bildiği şeylerdir.

Açıklayıcı Bilgi: Açıklayıcı bilgi kişinin öğrenen olarak kendisiyle ilgili bildikleri ve hangi faktörlerin kişinin performansını etkilediği hakkındaki bilgisidir.

Süreç Bilgisi: Süreç bilgisi kişinin bir şeyin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgisidir. Süreç bilgisi iyi olan kişiler yaptıkları şeyleri daha otomatikleşmiş bir şekilde yaparlar ve daha çok strateji bilgisine sahiptirler.

Koşul Bilgisi: Koşul bilgi kişinin açıklayıcı bilgi ile süreç bilgisini ne zaman ve niçin kullanılacağı ile ilgili bilgisidir.

Bilişsel Düzenleme: Bilişsel düzenleme öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardım eden faaliyetler olarak ifade edilmektedir. Bilişsel düzenlemenin farklı gruplamaları yapılmış olsa da temelde şu üç grup tüm gruplamalarda yer almaktadır:

- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme

Planlama: Planlama uygun stratejilerin seçilmesi ve kaynakların kullanılmasını kapsamaktadır.

İzleme: İzleme kişinin anlayıp anlamadığıyla ilgili devrede olan farkındalığıdır.

Değerlendirme: Kişinin kendi öğrenmesinin etkinliğini ve öğrenme ürünlerini değerlendirmesidir.

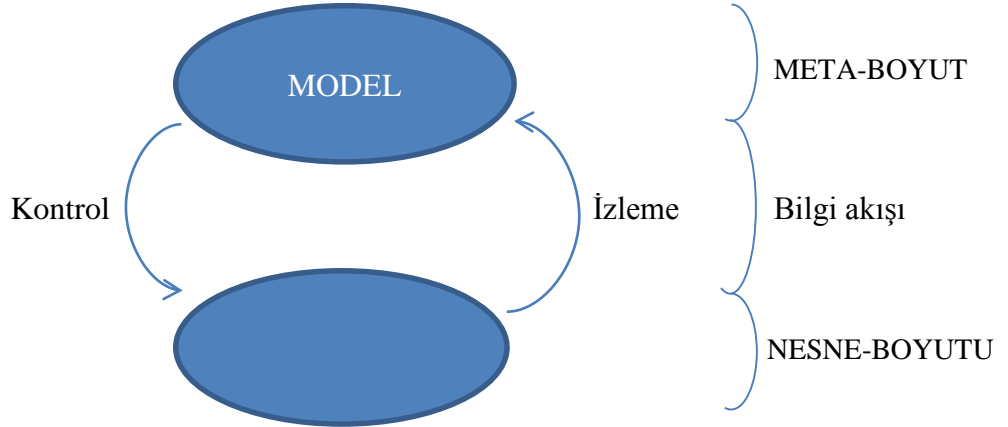
2.1.5.2 Anastasia Efklides'in Gruplaması

Efklides (2008) ise üstbilişi üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim ve üstbilişsel beceriler olarak gruplamıştır.

Üstbilişsel Bilgi: Üstbilişsel bilgi hafızamızda depolanmış olan bildirimsel bilgidir. Üstbilişsel bilgi aynı zamanda kişiler ile ilgili bilgiyi (yani kendimizin ya da başkasının bir konuda ne kadar iyi olduğumuz, ne bildiğimiz ile ilgili bilgi); görev, strateji ve hedeflerin bilgisini de kapsar (Flavell, 1979, akt. Efklides, 2008, 278).

Üstbilişsel Deneyim: Üstbilişsel deneyimler kişinin farkında olduğu şeyler ve kişinin bir işi yaparken ve bu işle ilgili bir bilgiyi kullanırken ne hissettiğidir (Efklides, 2009). Efklides (2002) ve Efklides vd. (2006)'ya göre üstbilişsel deneyimler kişi ve görev arasındaki arayüzlerdir; kişinin görevin özellikleri, koyulan hedef yönünde gösterdiği ilerleme, bilişsel süreçlere harcadığı çaba ve sürecin sonucu ile ilgili farkındalığıdır (akt. Efklides, 2008, 279).

Üstbilişsel Beceriler: Efklides (2008, 280)'e göre üstbilişsel beceriler bilişin kontrol edilmesi için amaçlı olarak stratejilerin kullanılmasıdır. Brown (1987) bilişin kontrolünü yürütücü kontrol olarak ifade etmiştir (akt. Efklides, 2008, 280). Yürütücü kontrol seçici dikkat, işleyen bellek, planlama, uyuşmazlık çözümü, hata bulma ve kısıtlayıcı kontrolü içerdiği için üstbilişsel düzenleme yani izleme ve kontrol ile ilgilidir. Fakat üstbilişsel beceriler üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimden farklıdır (Efklides, 2008, 280).



Şekil 6. Üstbilis Modeli

Şekil 6’da gösterildiği gibi, Nelson (1996) üstbilis bilişsel etkinliğin gerçekleştiği “nesne-boyutu” ile bu boyutu yöneten “meta-boyut” olarak ayırmıştır. Bu iki boyut arasında bir bilgi akışı mevcuttur. İzleme süreçleri ile nesne-boyutundaki durum ile ilgili bilgi meta-boyuta iletilmekte ve meta-boyuttan da kontrol süreçleri ile nesne-boyutuna talimat verilmektedir. Dolayısıyla, eğer nesne-boyutunda hata meydana gelirse, izleme süreçleri bunu meta-boyuta bildirmekte ve kontrol süreçleri de bu sorunu çözmek için harekete geçmektedir. Bu oldukça basit ve güzel bir model olarak görünmektedir (Whitebread ve Pasternak, 2010; Veenman, Van Hout Wolters ve Afflerbach, 2006).

2.1.6 Öğrenme Stratejileri, Okuduğunu Anlama ve Üstbilis İlişkisi

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri girişimlerdir (Oxford, 1990, 1). Öğrenme stratejisi yine Oxford (1990,8) tarafından, “öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay, daha eğlenceli, daha öz yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir hale getirmek için öğrenenin kullandığı özel uygulamalar” olarak tanımlanmıştır. Scarella ve Oxford (1992, 63) da öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları özel çalışma, davranış, girişim ya da teknikler (örneğin, konuşma arkadaşları aramak veya zor bir dil ödevini yapabilmek için kendine cesaret vermek gibi) olarak tanımlamıştır. Öğrenenlerin strateji kullanmasının nedeni, öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirmektir. Öğrenme stratejileri, eğitim alanında giderek daha fazla kabul görmektedir. Öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenme becerileri, düşünme becerileri ve problem çözme becerileri gibi çeşitli isimler verilen öğrenme stratejileri, öğrencilerin çeşitli konuları öğrenme yollarını ifade etmektedir.

Tarih boyunca, en iyi dil öğrencileri çeşitli stratejiler kullanmışlardır ve bu stratejileri kullanarak öğrenciler ana dilde okuma dâhil birçok konuyu öğrenirler (Oxford, 1990, 1).

Öğrenme stratejileri yalnızca üstün yetenekli öğrencilerde doğuştan gelen bir özellik değildir; bu stratejiler öğrenilebilir ve öğrenenlerin daha bağımsız, otonom ve yaşamboyu öğrenen bireyler olmalarını sağlar (Allwright, 1990; Little, 1991, akt. Oxford, 2003, 9).

Weinstein ve Mayer (1986)'ya göre öğrenme stratejilerinin çeşitli gruplamaları yapılmakla birlikte, kabaca üç gruba ayırmak mümkündür. Bunlar: tekrar, örgütleme ve anlamlandırma (elaborasiyon)'dur (akt. Pintrich, 2002, 220). Tekrar stratejileri, hatırlanacak kelimelerin veya terimlerin kendi kendine sürekli tekrar edilmesini ifade eder. Tekrar stratejileri, karmaşık bilişsel süreçlerin öğrenilmesinde etkili bir strateji değildir. Diğer tarafta, anlamlandırma stratejileri hatırlanması gereken şeyleri hatırlatması amacıyla kullanılan çeşitli anımsatıcılar ile özetleme, yeniden ifade etme, metnin ana fikrini bulma gibi stratejileri kapsar. Son olarak ise örgütleme stratejileri öğrencilerin içerikteki bilgiler arasında bağlantı kurduğu taslak çıkarma, kavram haritalama ve not alma gibi stratejileri kapsar (Pintrich, 2002, 220).

Strateji kavramı okuma ve üstbilis ile ilgili konularda da önemli bir rol üstlenmektedir. Paris vd.'ne göre (1991) stratejik okuyucular okuma esnasında uygun stratejileri belirleyebilme özellikleri ile diğerlerinden ayrılırlar (akt. Griffith ve Ruan, 2005, 8). Paris, Lipson ve Wixon (1983, 294)'e göre, bir eylemin stratejik olması için alternatifler arasından seçilmiş olması ve belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Dolayısı ile strateji kullanımı kasıtlı ve amaçlıdır. Aynı zamanda, yine Paris, Wasik ve Turner (1991, 610-611)'a göre beceri otomatik olarak ve farkında olmadan gerçekleşen bir süreçtir. Fakat aynı zamanda yeni bir beceri kasıtlı olarak kullanıldığında bir stratejiye ve stratejiler de beceriye dönüşebilir.

Herhangi bir becerinin gerçekleştirilebilmesi birçok sürecin koordinasyonunu gerektirmektedir. Bu koordinasyonda dikkat önemli rol oynar. Fakat insanın dikkat edebilme kapasitesi sınırlıdır (LaBerge ve Samuels, 1985, 295). Wade, Schraw, Buxton ve Hayes (1993)'e göre okuyucunun metni anlayabilmesi için sürekli kararlar alması gerekir. Bu kararlar metnin hangi bölümünü tekrar okuması gerektiğine ilişkin bir karar, ne zaman ve ne tür bir çıkarım yapması gerektiğine ilişkin bir karar, hangi bilginin daha önemli hangisinin daha önemsiz olduğuna ilişkin bir karar, metnin hangi kısmında hangi hızda okumaya devam etmesi gerektiğine ilişkin bir karar olabilir. Bu kararların her biri bilişsel kaynakların seçilip

kullanılmasını gerektirir (akt. Griffith ve Ruan, 2005, 5-6). Okuyucu üstbilişsel bilgiyi, anlayıp anlamadığını kontrol etmek ve dikkatini yönlendirmek için kullanır (Griffith ve Ruan, 2005, 6).

Griffith ve Ruan (2005, 7)'a göre iyi bir okuyucunun takip ettiği süreçler şu şekildedir: Okumaya hazırlanma, okurken anlamı yapılandırma ve okuduğunu gözden geçirme ve yansıtmadır. Okuma becerileri gelişmiş okuyucunun bu üç süreçte gerçekleştirdiği eylemler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Okumaya hazırlanma

- Okuma amacını bilir.
- Metnin uzunluğu ve yapısı ile ilgili bilgi edinmek için metni hızlıca tarar.
- Ön bilgilerini harekete geçirir.

Okurken anlamı yapılandırma

- Okurken seçici davranır; ilgisiz bilgiyi hızlıca okur, önemli, zor ya da ilginç bulunduğu kısımları dikkatli ve gerektiğinde tekrar okur.
- Ana fikri bulur.
- Tahminde bulunur.
- Çıkarım yapar.
- Yorum ve değerlendirme yapar.
- Düşünceleri metinde uyumlu bir şekilde yansıtır.
- Anlamayıp anlamadığını izler.

Okuduğunu gözden geçirme ve yansıtma

- Anlayıp anlamadığını sorgular
- Metni ve anlamayı gözden geçirmek için stratejiler kullanır.
- Özetler.
- Okuma amaçlarına göre metni gözden geçirmeye devam eder.

Üstbiliş etkili okuduğunu anlama araştırmalarının ve okuma öğretiminin önemli bir parçasıdır. Üstbilişsel farkındalığın artırılması okuduğunu anlama, motivasyon ve öz-düzenlemeli okuma üzerinde doğrudan etkilidir (Griffith ve Ruan, 2005, 16). Okuduğunu anlama becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için okuma öğretiminde üstbilişsel stratejilerin de öğretilmesi gerekir (Teplin, 2008, 23). Okumada üstbiliş konusunu literatüre

ilk olarak 1978 yılında yaptıkları çalışmaları ile dahil eden Myers and Paris (1978) (Israel, 2007, 2) okumayı “algısal süreçler, bilişsel beceriler ve üstbilişsel bilgi arasında etkileşimi gerektiren kompleks bir davranış” olarak tanımlamakta ve okuduğunu anlamının planlama, bilişsel beceriler, farkındalık ve okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında izleme ve düzenleme stratejilerinin kullanımını gerektiren bilinçli bir eylem olduğunu ifade etmektedirler. Eğer öğrenciler okuduğunu anlamadıklarını fark edebilirlerse, kendileriyle ilgili farkındalıkları artacak ve dolayısıyla, okuduklarını anlayabilmek için gereken uygun adımları atacaktırlar. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını bilmek, okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için ilk adımdır.

Pressley ve Afflerbach (1995) okuma becerileri iyi olan öğrencilerin okuma davranışları üzerine yaptıkları çığır açan çalışmada, okuma becerileri çok iyi olan öğrencilerin okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonra okudukları metni anlamalarına yardımcı olması için çeşitli üstbilişsel stratejileri kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır (akt. Israel, 2007, 3). Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, okuma becerileri iyi olan öğrenciler stratejileri otomatik olarak uygulamaktadırlar. Laberge ve Samuels’e (1974) göre otomatiklik bir işi çok az dikkat ve düşünme ile yapmaktır ve üstbilişsel becerileri yüksek okuyucular etkili okuma stratejilerini kullanmayı içselleştirmişlerdir; dolayısı ile bu stratejileri otomatik olarak kullanmaktadırlar (akt. Israel, 2007, 3).

Üstbilişsel stratejiler okuyucuların anlamı yapılandırmasını, okuduğunu anlamayıp anlamadıklarını izlemelerini ve okudukları metni değerlendirme becerilerini geliştirir. Pressley ve Afflerbach (1995) okuduğunu anlamaya yardım edebilecek üstbilişsel stratejileri üç gruba ayırmaktadır. Bunlar Planlama, İzleme ve Değerlendirme stratejileridir (akt. Israel, 2007, 7).

Planlama Stratejileri: Planlama Stratejileri okuyucunun okuma öncesinde kullandığı stratejilerdir. Üstbilişsel becerileri yüksek okuyucuların okuma öncesinde kullandıkları planlama stratejileri:

- Ön bilgileri harekete geçirme
- Metni gözden geçirme
- Metin-metin arasında ilişki kurma
- Metin-kendisi arasında ilişki kurma

İzleme Stratejileri: İzleme Stratejileri-genellikle okuma sırasında kullanılan stratejiler-okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardım eder ve anlaşılmayan yerlerde anlamayı sağlar. Üstbilişsel becerileri yüksek okuyucular tarafından okuma sırasında kullanılan stratejiler:

- Kelimenin anlamını çıkarma
- Sorgulama
- Yansıtma
- İzleme
- Özetleme
- Önemli bilgiyi bulma

Değerlendirme Stratejileri: Okuma tamamlandıktan sonra kullanılan değerlendirme stratejiler okuyucunun metne eleştirel bir şekilde bakmasına ve bilişsel veya duyuşsal bir karara varmasına olanak sağlar. Üstbilişsel becerileri yüksek okuyucuların okuma sonrasında kullandıkları stratejiler:

- Yazar gibi düşünme
- Metni değerlendirme
- Bilginin kullanımını öngörmedir.

Üstbiliş ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalar da ikisinin arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Denton vd. (2015) okuduğunu anlamada strateji kullanımı ile okuma başarısı, cinsiyet, sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, 1100 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde araştırma yapmışlar ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok strateji kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre kullanılan ölçeğin alt boyutlarından Değerlendirme/Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre Değerlendirme/Entegrasyon stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızlar ve erkekler arasında okuduğunu anlamada strateji kullanma durumları incelendiğinde, kızların erkeklere göre daha çok strateji kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demirel, Aşkın ve Yağcı (2014) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmeni adaylarının üstbilişsel beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşp

farklılaşmadığını ve üstbilişsel beceriler ile akademik başarı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının üstbilişsel beceri düzeylerinin orta derecede olduğu ve üstbilişsel beceri düzeylerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise ve sınıf düzeyine göre bir farklılık bulunmamıştır. Üstbilişsel beceri düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında pozitif yönde ve düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, çalışma sonuçları üstbilişsel becerilerin akademik başarıya ve öğrenmeye katkısı olduğunu ortaya çıkarmış ve bu nedenle, öğrenme ortamlarında üstbilişsel becerileri geliştiren etkinliklerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Pammu, Amirb ve Maasum (2014) Endonezya'daki bir üniversitede İngilizce okuma becerileri düşük olan 40 üniversite öğrencisinin okuma becerileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini Moktari ve Richard tarafından geliştirilen MARSI (Okuma Becerileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) ile incelemiş ve bu öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından Problem Çözme Stratejilerinde yüksek, diğer iki boyutta yani Genel Okuma Stratejileri ile Destek Stratejilerinde orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yine benzer şekilde Cantrell ve Carter (2009) toplam 2120 6. ve 9. sınıf öğrencisi üzerinde okuma stratejilerinin kullanılması ile okuma başarısı, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında ilişki olup olmadığına baktıkları çalışmada, kızların tüm stratejileri (genel öğrenme stratejileri, problem çözme stratejileri, destek stratejileri) erkeklerden daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alsamadani (2008) Suudi İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları ile İngilizcede okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet ve okuma stratejilerini kullanma durumu arasındaki ilişkiye de bakmış ve kullandığı ölçeğin boyutları olan planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarının hepsinden kızların ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızların ortalamaları yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık yalnızca değerlendirme boyutunda görülmüştür.

Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008) okuduğunu anlama becerisi yüksek ve düşük olan okuyucuların stratejik davranışlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle 127 3. Sınıf öğrencisi arasından 20 okuma becerisi yüksek, 25 okuma becerisi düşük öğrenciyi belirlemişlerdir. Yunanistan'da 45 3. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları bu çalışmanın ikinci aşamasında bu öğrencilere yeniden bir okuduğunu anlama metni

uygulanmış ve öğrenciler bu metinle ilgili soruları tek tek sessiz bir odada cevaplamış ve cevapları görüntülü olarak kaydedilmiştir. Daha sonra yapılan analizler sonucunda uygulanan okuduğunu anlama testi ile strateji kullanma durumları arasında okuma becerisi gelişmiş olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve okuma testinden yüksek puan alan öğrencilerin tüm stratejik davranışları yoğun olarak kullanırken; düşük puan alan öğrencilerin üstbilişsel ve bilişsel stratejileri çok az kullandıkları görülmüştür. Çalışma okuduğunu anlama becerisi yüksek ve düşük olan okuyucuların stratejik davranışlarının oldukça farklı olduğunu göstermiş; okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrenciler yapılacak iş ile ilgili olarak bilişsel düzenlemeyi etkin bir şekilde yaparken, okuduğunu anlama becerisi düşük olan okuyucuların stratejik davranışlarının üstbilişsel ve bilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Boudreoux (2007) yılında üstbilişsel okuma stratejileri kullanma durumları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin Teksas'da yapılan TAKS isimli Teksas Bilgi ve Beceri Değerlendirme'sinin okuma ile ilgili kısmındaki akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin etnik kökeni, cinsiyeti ve kullanılan öğretim yöntemi ile TAKS başarısı arasında bir ilişki olup olmadığına; hem de üstbilişsel okuma stratejileri (genel, destek ve problem çözme stratejileri) ile TAKS başarısı arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin MARSİ (Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) puanları ile TAKS sınavı okuma bölümündeki 1. (kelime bilgisini geliştirme, ana fikir ve özetleme), 3. (metni analiz etme) ve 4. (eleştirel düşünme becerilerini uygulama) okuma amaçları ile ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Kolic-Vehovec ve Bajanski (2006) okuduğunu anlama ve okuma stratejileri kullanımını inceledikleri çalışmalarında Hırvatistandaki toplam 526 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencisine açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama metni ile Stratejik Okuma Anketi uygulamışlardır. Yapılan çalışmada kızların hem okuduğunu anlama puanlarının hem de okuma stratejilerini kullanma durumlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeyindeki kızlar okuma stratejilerini erkeklerden daha çok kullanmaktadır. Sınıf düzeyi boyutunda ise okuma stratejilerinin kullanımında farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerine göre okuma stratejileri kullanma durumları yüksek çıkmıştır. Bunun bir sebebi olarak daha küçük yaştaki öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını yeterince iyi değerlendirememesi verilmektedir.

Darabie'nin (2000) Ürdün'de üniversite öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanma durumları ile yabancı dil olarak İngilizcede okuduğunu anlamadaki başarıları arasındaki ilişkiye baktığı doktora çalışmasında öğrencilere Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile iki adet okuduğunu anlama metni uygulamıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin alt boyutları olan telafi, zorluk, etkililik ve iyi okuyucu boyutları ile okuduğunu anlama metinlerinden alınan sonuçlar arasında yüksek bir ilişki bulunmuşken yalnızca ölçeğin güven boyutu ile okuduğunu anlama metinleri sonuçları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Aynı şekilde, Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) yılında 5., 8. ve 11. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada da kızların erkeklere göre strateji kullanımının anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. Denton, vd. 2015).

Altındağ (2008) araştırmasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst biliş becerilerini kazanma düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 413 üniversite öğrencisi katılmıştır. Uygulama sonunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri orta düzeyde kazandıkları ve dördüncü sınıfların üstbiliş puanlarının birinci sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. İSÖ ve OFMA 1. sınıf öğrencilerinin üst biliş puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İSÖ ve OFMA 4. sınıf öğrencilerinin üst biliş puanları arasında İSÖ 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İSÖ ve OFMA kız ve erkek öğrencilerin üst biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerin üst biliş puanları ile akademik başarı ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve ölçme araçları, işlem, verilerin analizi ve çözümlenmesi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli belli bir evren içinden seçilen bir örneklem grubunun fikirleri, tutumları veya eğilimleri ile ilgili sayısal veri sağlar. Örneklemden elde edilen verilerin sonucunda, araştırmacı evren ile ilgili genelleme yapar veya bir çıkarımda bulunur (Creswell, 2014, 13). Bu anlayıştan hareketle, bu çalışmada çalışma evreni olarak seçilen Bartın Üniversitesi Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri'nden örnekleme alınan Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji lisans programlarındaki üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları ve bunun cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakültele göre değişip değişmediği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasındaki ilişki olup olmadığı ve öğrencilere derslerde okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına dönük bir eğitim verilip verilmediği araştırılmıştır.

3.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Bartın Üniversitesi Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji Lisans Programlarına devam eden 738 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1.Araştırmanın evreni

Fakülte	Bölüm	Sınıf	F	
Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	47	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	34	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	43	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	24	
	Sınıf Öğretmenliği	1	53	
	Sınıf Öğretmenliği	2	43	
	Sınıf Öğretmenliği	3	49	
	Sınıf Öğretmenliği	4	34	
	TOPLAM			327
	Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı	1	60
		Türk Dili ve Edebiyatı	2	52
		Türk Dili ve Edebiyatı	3	53
Türk Dili ve Edebiyatı		4	53	
Sosyoloji		1	54	
Sosyoloji		2	55	
Sosyoloji		3	39	
Sosyoloji		4	45	
TOPLAM			411	
GENEL TOPLAM			738	

Tablo 1’de araştırma evrenine alınan öğrencilerin bölüm, sınıf ve fakülte dağılımlarına ilişkin rakamlar yer almaktadır. Araştırma evreni ile çalışmanın zorluğu nedeniyle örneklem alınmasına ihtiyaç duyulmuş ve üstbilişin hem gelişim hem de öğretim ile ilgili olduğu bilgisinden hareketle okumada üstbilişsel stratejileri daha iyi ölçmek için 1.ve 4. Sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemi 2014-2015 akademik yılında Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile Edebiyat Fakültesi Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarına devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu doğrultuda toplam 370 öğrenci araştırmanın örneklemine alınmıştır. Uygulama sırasında derslere aktif olarak devam eden 236 öğrenciye ulaşılmış ve bunlarla çalışma gerçekleştirilmiştir. Örnekleme giren öğrencilerin sayıları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.Örnekleme giren öğrenci sayıları

Fakülte	Bölüm	Sınıf	F
Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	25
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	20
	Sınıf Öğretmenliği	1	22
	Sınıf Öğretmenliği	4	32
Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı	1	43
	Türk Dili ve Edebiyatı	4	24
	Sosyoloji	1	51
	Sosyoloji	4	19
	TOPLAM		

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya Eğitim Fakültesinden 99, Edebiyat Fakültesinden 137 öğrenci olmak üzere toplam 236 öğrenci katılmıştır.

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

3.2.1 Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Çalışmada, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” (MARSİ) kullanılmıştır. Bu ölçek, ilköğretim beşinci sınıftan üniversite düzeyine kadar kullanılabilen bir ölçektir (Öztürk, 2012). Ölçek (1) Asla ya da neredeyse hiç (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Genellikle ve (5) Daima ya da neredeyse her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme içermektedir. Ölçeğin Genel Okuma Stratejileri, Okuma Stratejilerini Destekleme ve Problem Çözme Stratejisi olmak üzere üç alt boyutu vardır.

Genel Okuma Stratejileri boyutu 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26 ve 29. maddelerde;

Okuma Stratejilerini Destekleme boyutu 2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24 ve 28. maddelerde;

Problem Çözme Stratejileri boyutu da 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27 ve 30. maddelerde ölçülmüştür.

Genel Okuma Stratejileri alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri:

1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.
3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.
4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.
7. Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.
10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.
14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.
19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.
22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.
23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.
25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.
26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.
29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim. Şeklindedir.

Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri:

2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.
5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.
6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.
9. Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.
12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim

15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.

20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.

24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.

28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.

Problem Çözme Stratejileri alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri;

8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum

11. Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.

13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.

16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.

18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.

21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.

27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.

30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım şeklinde ifade edilmiştir.

Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin en düşük yük değerinin .25 olduğu bulunmuştur. Ancak 11 maddenin birden fazla faktörde yüksek değer verdiği görülmüştür. Bunun için varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiş ve özgün ölçeğe benzer bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerin .76 ve .85 arası güvenirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. Öztürk (2012) ve bu çalışmanın iç tutarlılık katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek iç tutarlılık katsayıları

	Öztürk (2012)	Mevcut Çalışma
Ölçek Toplam	$\alpha=0,93$	$\alpha=.88$
Genel Okuma Stratejileri	$\alpha=0,85$	$\alpha=.78$
Okuma Stratejilerini Destekleme	$\alpha=0,81$	$\alpha=.71$
Problem Çözme Stratejileri	$\alpha=0,76$	$\alpha=.72$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla “Genel Okuma Stratejileri için” ($\alpha=.78$), “Okuma Stratejilerini Destekleme” için ($\alpha=.71$), “Problem Çözme Stratejileri” için ($\alpha=.72$), “olarak hesaplanmıştır. Pallant (2007)'ye göre .70 üzerindeki değerler kabul edilebilir, .80 üzerindeki değerler ise daha çok tercih edilmektedir.

3.2.2 Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı da öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma sırasında üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan iki adet okuduğunu anlama başarı testidir. Bu testlerde kullanılan metinlerden bir tanesi bilgilendirici bir tanesi de öyküleyici metin olacak şekilde seçilmiştir. Her iki metne ait 10 adet açık uçlu okuduğunu anlama sorusu verilmiştir. Okuduğunu anlama metinlerine ait mevcut açık uçlu soruların işlevliliğini test etmek amacıyla öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bir grup üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama ile ilgili yorumlarını da yazmalarını istenmiştir. Okuduğunu anlama metinlerine ilişkin hazırlanan açık uçlu soruların kapsam geçerliliğini belirlemek için Türkçe öğretimi alanında üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruların öğrenci düzeyine ve metinlere uygunluğu hakkında görüş istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu haliyle uygulama yeniden Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki bir grup öğrenci üzerinde tekrarlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu soruların puanlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Üç farklı uzmandan aynı metni puanlaması istenmiştir. Puanlayıcıların uyum istatistiği hesaplanmıştır ve hazırlanan soruların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve okuduğunu anlama başarı testi 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile Edebiyat Fakültesi Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarında 1. ve 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, öğrencilerin formları rahat bir şekilde doldurmaları için ortam hazırlanmıştır. Öğrencilerden önce bilgilendirici metni okuyup sorularını cevaplamaları daha sonra da öyküleyici metinleri okuyup sorularını cevaplamaları istenmiştir. Uygulama derslere katılan toplam 236 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3 Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” 5’li Likert tipi olduğundan elde edilen veriler en az yeterlikten (1) Asla ya da neredeyse hiç) en fazla yeterliliğe (5) Daima ya da neredeyse her zaman) doğru 1 ile 5 değerleri arasında puanlandırılmıştır. Ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından elde edilen ortalama değerlerin anlamlandırılabilmesi için, 5’li Likert tipine uygun olarak öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini gösteren değerlendirme Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından orjinal ölçekte verilen aralıklar göz önüne alınarak yapılmıştır. Buna göre 2,30 ve altı “Düşük”, 2,50 -3,40 aralığı “Orta”, 3,50 ve üstü “Yüksek”olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri için ölçekten elde edilen puanların normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığı kontrol edilmiş ve bu amaçla yapılan Kolmogorov Simirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Dolayısıyla, verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir

Aynı zamanda, öğrencilerin kendilerine dağıtılan okuduğunu anlama metinlerinden aldıkları puanlar da hesaplanmış ve okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama metinlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet, fakülte, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık alt boyutları olan Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Okuma Stratejilerini Destekleme altı boyutları puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyete, fakülteye, bölüme ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma ile okuduğunu anlama metinlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular ve ilgili yorumlar ele alınmıştır. Bulguların verilmesinde araştırma sorularının sırası izlenmiştir. Bu nedenle önce araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin tablolar verilmiştir. Ardından “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve okuduğunu anlama metinleri yoluyla toplanan verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgular sıralanmıştır. Son olarak da Eğitim ve Edebiyat Fakültesi lisans programlarından elde edilen bulgulara ilişkin gerekli açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır.

4.1 Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, fakülte, bölüm /lisans programı ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu

Öğrencilerin cinsiyet durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	158	66,9
Erkek	78	33,1
TOPLAM	236	100

Tablo 4’ de de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %66,9’u kız, %33,1’i erkek öğrencidir. Kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin iki katıdır. Bu durum araştırmaya alınan fakülte ve sınıflarda sınıf mevcudu içinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.2 Öğrencilerin Fakülte Durumu

Araştırmanın gerçekleştirildiği fakültelerdeki öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin fakültelere göre dağılımı

Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	99	41,9
Edebiyat Fakültesi	137	58,1
TOPLAM	236	100

Tablo 5’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %41,9’u (99 öğrenci) Eğitim Fakültesi öğrencisi; %58,1’i (137 öğrenci) Edebiyat Fakültesi öğrencisidir. Bu durum Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri’nin ilgili bölümlerinin sınıf mevcutları ile uygulamanın yapıldığı dönemde derse devam eden öğrenci sayısından kaynaklanmaktadır.

4.1.3. Öğrencilerin Lisans Programı Durumu

Öğrencilerin lisans programı durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin lisans programına göre dağılımı

Lisans Programı	f	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	19,1
Sınıf Öğretmenliği	54	22,9
Türk Dili ve Edebiyatı	67	28,4
Sosyoloji	70	29,7
TOPLAM	236	100

Araştırmaya katılan 236 öğrencinin %19,i (45 öğrenci) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; %22,9’u (54 öğrenci) Sınıf Öğretmenliği; %28,4’ü (67 öğrenci) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve %29,7 (70 öğrenci) Sosyoloji Bölümü öğrencileridir. Tablodan da anlaşıldığı gibi araştırmaya en az Sosyal Bilgiler öğretmenliği en çok da Sosyoloji lisans programından öğrenci katılmıştır.

4.1.4. Öğrencilerin Sınıf Durumu

Öğrencilerin sınıf durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 7’te gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf	f	%
Birinci Sınıf	141	59,7
Dördüncü Sınıf	95	40,3
TOPLAM	236	100

Araştırmaya katılan 236 öğrencinin 141’i (%59,7) birinci sınıf; 95’i (%40,3) dördüncü sınıf öğrencisidir.

Sonuç olarak araştırmaya Eğitim ve Edebiyat Fakültelerinden katılan 236 öğrencinin çoğunluğu kız (%66,9’u kız, %33,1’i erkek), Edebiyat Fakültesi öğrencisi (%58,1’i Edebiyat Fakültesi, %41,9’u Eğitim Fakültesi öğrencisi), Sosyoloji Bölümünde eğitim almakta (%29,7 Sosyoloji Bölümü, %19,1 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %22,9 Sınıf Öğretmenliği, %28,4’ü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü) ve birinci sınıf öğrencisidir (%59,7 birinci sınıf, %40,3 dördüncü sınıf).

4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumu nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumunun hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ölçek ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 8. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	N	X	Ss	Min.	Max.
Genel Okuma Stratejileri	236	3,53	,585	1,62	4,92
Problem Çözme Stratejileri	236	3,87	,609	1,63	5,00
Okuma Stratejilerini Destekleme	236	3,53	,670	1,11	5,00
Ölçek Genel	236	3,57	,531	1,83	4,83

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” ortalaması (3,53); “Problem Çözme Stratejileri” ortalaması (3,87); “Okuma Stratejilerini Destekleme”

ortalamları (3,53) ve ölçeğin geneline ilişkin ortalamaları (3,57) yani 3,50 ve üzeri aralığında bulunmuştur. Mokhtari ve Reichard (2002) geliştirdikleri ölçekte yaptıkları gruplama doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek geneline ve Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutlarına ilişkin ortalamaları 3,50 üzeri yani “yüksek” grubunda yer almaktadır.

4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumu; cinsiyete, sınıf düzeyine, eğitim gördükleri bölüme ve eğitim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bölüm, sınıf, cinsiyet ve fakülte değişkenlerinin öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma puanları üzerindeki tek tek ve etkileşimli etkisini incelemek amacıyla iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenlerin homojenliği ve varyansların eşitliği test edilmiştir. Bu amaçla Box’M ve Levene testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değer 0,05’ten büyük olduğu için kovaryans matrislerinin homojen olduğu ve varyansların eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Fakülte ve bölüm değişkenleri birbiri ile ilişkili olduğu için ayrı ayrı analize alınmıştır.

Bu analizden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	(df)	Kareler	F	η^2	P
Ortalaması					
Sınıf Düzeyi	1	3,291	12,525	,052	,000*
Cinsiyet	1	2,054	7,816	,033	,006*
Fakülte	1	,046	,176	,001	,675
Sınıf * Cinsiyet	1	,243	,926	,004	,337
Sınıf * Fakülte	1	,561	2,135	,009	,145
Cinsiyet * Fakülte	1	,398	1,513	,007	,220
Sınıf * Cinsiyet * Fakülte	1	,004	,016	,000	,900

Tablo 10. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	(df)	Kareler	F	η^2	P
		Ortalaması			
Sınıf Düzeyi	1	2,901	10,908	,047	,001*
Cinsiyet	1	2,526	9,499	,041	,002*
Bölüm	3	,280	1,051	,014	,371
Sınıf * Cinsiyet	1	,455	1,710	,008	,192
Sınıf * Bölüm	3	,385	1,448	,019	,230
Cinsiyet * Bölüm	3	,082	,307	,004	,820
Sınıf * Cinsiyet * Bölüm	3	,047	,176	,002	,913

Tablo 9’de, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin geneline ait puanlarının cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek ortalamalarında cinsiyet değişkeninin etkisi vardır. Analiz sonucunda hesaplanan F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği puanları arasında kızlar lehine fark olduğunu göstermiştir. $p < .05$. ($F(1, 228) = 7.81, p = .006$). Kızlar ve erkekler arasında okuma becerileriyle ilgili farkındalık düzeylerine ilişkin bu farklılık çeşitli araştırmalar sonucu birçok ülkede de görülmektedir.

Tablo 9 ve 10’a bakıldığında, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği puanları üzerinde sınıf düzeyinin etkisi vardır. Analiz sonucunda hesaplanan p değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği puanları arasında dördüncü sınıflar lehine fark olduğunu göstermiştir. ($p < .05$. ($F(1, 228) = 12.52, p = .000$).

Tablo 9 ve 10’a bakıldığında bölüm ve fakülte değişkenlerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, eğitim gördükleri bölüme ve eğitim gördükleri fakülteye göre ölçeğin alt boyutlarından hangilerinde farklılaştığını belirlemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyete, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları

		(df)	Kareler	F	η^2	P
		Ortalaması				
Kaynak						
Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	2,398	7,002	,031	,009*
	Problem Çözme Stratejileri	1	1,175	3,089	,014	,080
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	4,480	10,687	,046	,001*
Bölüm	Genel Okuma Stratejileri	3	,315	,921	,012	,431
	Problem Çözme Stratejileri	3	,071	,186	,003	,906
	Okuma Stratejilerini Destekleme	3	,609	1,453	,019	,228
Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	3,415	9,974	,043	,002*
	Problem Çözme Stratejileri	1	1,174	3,087	,014	,080
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	4,259	10,161	,044	,002*
Cinsiyet * Bölüm	Genel Okuma Stratejileri	3	,267	,781	,011	,506
	Problem Çözme Stratejileri	3	,084	,222	,003	,881
	Okuma Stratejilerini Destekleme	3	,031	,075	,001	,974
Cinsiyet * Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	,512	1,495	,007	,223
	Problem Çözme Stratejileri	1	,050	,131	,001	,718
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	1,025	2,446	,011	,119
Bölüm * Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	3	,483	1,411	,019	,240
	Problem Çözme Stratejileri	3	,430	1,132	,015	,337
	Okuma Stratejilerini Destekleme	3	,355	,848	,011	,469
Cinsiyet * Bölüm * Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	3	,064	,186	,003	,906
	Problem Çözme Stratejileri	3	,154	,406	,006	,749
	Okuma Stratejilerini Destekleme	3	,129	,309	,004	,819

Tablo 11’de, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre “Genel Okuma Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin etkisi vardır. Analiz sonucunda hesaplanan p değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” $p < .05$. ($F(1, 220) = 7,00, p = .009$) ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarındaki puanlarında kızlar lehine fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$. ($F(1, 220) = 10,6, p = .001$).

Tablo 11’de Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri alt boyutları olan “Genel Okuma Stratejileri”, “Problem Çözme Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenlerinden sınıf düzeyine göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre “Genel Okuma Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeninin etkisi vardır. Analiz sonucunda hesaplanan p değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” ($p < .05$. ($F(1, 220) = 9.97, p = .002$) ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarındaki puanlarında dördüncü sınıflar lehine fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$. ($F(1, 220) = 10.1, p = .002$). Birinci ve dördüncü sınıfların bu alt boyutlardaki ortalama puanları incelendiğinde dördüncü sınıfların “Genel Okuma Stratejileri” ortalamaları ($\bar{X} = 3.70, S_s = .52$) ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” ortalamalarının ($\bar{X} = 3.50, S_s = .61$) birinci sınıfların “Genel Okuma Stratejileri” ortalamaları ($\bar{X} = 3.44, S_s = .62$) ile “Okuma Stratejilerini Destekleme” ortalamalarından ($\bar{X} = 3.24, S_s = .68$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Problem Çözme Stratejileri” puanlarının ise sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p = 0.080$). Birinci sınıfların “Problem Çözme Stratejileri” puan ortalamaları $\bar{X} = 3,84$ dördüncü sınıfların “Problem Çözme Stratejileri” puan ortalamaları ise $\bar{X} = 3,93$ olarak bulunmuştur.

Tablo 11’de Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri alt boyutları olan “Genel Okuma Stratejileri”, “Problem Çözme Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bölüme göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin alt boyutlarında bölümün etkisi yoktur.

Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, eğitim gördükleri bölüme ve eğitim gördükleri fakülteye göre ölçeğin alt boyutlarından hangilerinde farklılaştığını belirlemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) bölüm yerine fakülte değişkeni kullanılarak tekrarlanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları

	Kaynak	df	Kareler Ortalaması	F	η^2	P
Fakülte	Genel Okuma Stratejileri	1	,000	,001	,000	,972
	Problem Çözme Stratejileri	1	,016	,044	,000	,834
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,388	,938	,004	,334
Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	4,123	12,11	,050	,001*
	Problem Çözme Stratejileri	1	,983	2,643	,011	,105
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	5,077	12,27	,051	,001*
Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	1,848	5,430	,023	,021*
	Problem Çözme Stratejileri	1	1,172	3,150	,014	,077
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	3,457	8,359	,035	,004*
Fakülte* Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	,623	1,831	,008	,177
	Problem Çözme Stratejileri	1	,480	1,290	,006	,257
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,544	1,316	,006	,252
Fakülte* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,950	2,792	,012	,096
	Problem Çözme Stratejileri	1	,004	,011	,000	,915
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,415	1,003	,004	,318
Sınıf* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,315	,924	,004	,337
	Problem Çözme Stratejileri	1	,013	,034	,000	,853
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,855	2,068	,009	,152
Fakülte* Sınıf* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,079	,233	,001	,630
	Problem Çözme Stratejileri	1	,041	,109	,000	,741
	Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,131	,317	,001	,574

Tablo 12’de, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre ölçek alt boyutlarında fakültenin etkisi yoktur.

Tablo 11 ve 12’de kız ve erkek öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarındaki puanlarında kızlar ve dördüncü sınıflar lehine fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi bölümlerden kaynaklı olarak ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Ölçeğin altboyutlarında bölüme göre cinsiyet ve sınıfın etkisinin incelenmesi

Bölüm	Kaynak	Kareler			P		
		df	Ortalama	F			
Sosyal Bilgiler	Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	2,330	5,868	,125	,020*
		Problem Çözme Stratejileri	1	1,588	3,831	,085	,057
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	2,943	8,243	,167	,006*
	Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,030	,075	,002	,785
		Problem Çözme Stratejileri	1	,462	1,116	,026	,297
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,574	1,607	,038	,212
	Sınıf* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,188	,473	,011	,495
		Problem Çözme Stratejileri	1	,292	,704	,017	,406
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,651	1,823	,043	,184
	Sınıf Öğr.	Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	1,161	6,209	,110
Problem Çözme Stratejileri			1	,413	1,386	,027	,245
Okuma Stratejilerini Destekleme			1	,955	2,796	,053	,101
Cinsiyet		Genel Okuma Stratejileri	1	,863	4,613	,084	,037*
		Problem Çözme Stratejileri	1	,373	1,252	,024	,269
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	1,387	4,060	,075	,049*

TDE	Sınıf* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,001	,008	,000	,931	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,166	,557	,011	,459	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,369	1,080	,021	,304	
	Sınıf	Genel Okuma Stratejileri	1	1,498	3,005	,046	,088	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,257	,552	,008	,347	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,552	,898	,014	,473	
	Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	2,901	5,855	,085	,018*	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,747	1,518	,024	,223	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	1,916	3,114	,047	,082	
	Sosyoloji	Sınıf* Cinsiyet	Genel Okuma Stratejileri	1	,413	,834	,013	,365
			Problem Çözme Stratejileri	1	,012	,025	,000	,847
			Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,023	,038	,001	,876
Sınıf		Genel Okuma Stratejileri	1	,004	,016	,000	,900	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,080	,254	,004	,616	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,382	1,160	,017	,285	
Cinsiyet		Genel Okuma Stratejileri	1	,339	1,209	,018	,276	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,010	,033	,000	,857	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	1,091	3,313	,048	,073	
Sınıf* Cinsiyet		Genel Okuma Stratejileri	1	,253	,902	,013	,346	
		Problem Çözme Stratejileri	1	,048	,152	,002	,531	
		Okuma Stratejilerini Destekleme	1	,131	,397	,006	,698	

Kız ve erkek öğrencilerin “Genel Okuma Stratejileri” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” alt boyutlarındaki puanlarında kızlar lehine görülen farklılığın hangi bölümlerden kaynaklı olarak ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre, farklılık Sınıf Öğretmenliği Bölümün’de “Genel

Okuma Stratejileri” ile “Okuma Stratejilerini Destekleme”; Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde “Genel Okuma Stratejileri” alt boyutlarından kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır.

Birinci ve dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine görülen farklılığın hangi bölümlerden kaynaklı olarak ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına göre farklılığın kaynağı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nde “Genel Okuma Stratejileri” ile “Okuma Stratejilerini Destekleme”; Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde “Genel Okuma Stratejileri” alt boyutlarından kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır.

4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üstbilişsel stratejileri kullanma ile anlama düzeyi arasında ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar ile öyküleyici ve bilgilendirici okuduğuna anlama metinlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel Stratejileri Kullanma ile Anlama Düzeyi Arasında İlişki

		Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin
Ölçek Genel	Pearson Correlation	,176	-,028
	p	,007*	,672
Genel Okuma Stratejileri	Pearson Correlation	,156	-,037
	p	,016*	,576
Problem Çözme Stratejileri	Pearson Correlation	,173	,061
	p	,008*	,348
Okuma Stratejilerini Destekleme	Pearson Correlation	,123	-,075
	p	,059	,252

Tablo 14’te görüldüğü gibi, üstbilişsel stratejileri kullanma ile anlama düzeyi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar ile öyküleyici ve bilgilendirici

okuduğuna anlama metinlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda öyküleyici okuduğunu anlama metinlerinden alınan puanlar arttıkça ölçeğin alt boyutlarından “Genel Okuma Stratejileri” ve “Problem Çözme Stratejilerinin” kullanımı ve ölçek geneline ait strateji kullanımının da arttığı görülmektedir.

Diğer taraftan, öğrencilerin bilgilendirici metinden aldıkları puanlar ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki anlamlı değildir.

4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilere derslerde okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda bir eğitim verilmekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının dersleri ve içerikleri incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak incelenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının dersleri aşağıdaki gibidir:

4.5.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı derslerine ilişkin bilgiler Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI	
I. YARIYIL	II. YARIYIL
Temel Matematik I	Temel Matematik
Genel Biyoloji	Genel Kimya
Uygarlık Tarihi	Türk Tarihi ve Kültürü
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Genel Coğrafya
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Bilgisayar II
Yabancı Dil I	Türkçe II: Sözlü Anlatım
Bilgisayar I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II
Eğitim Bilimine Giriş	Yabancı Dil II
	Eğitim Psikolojisi
III. YARIYIL	IV. YARIYIL
Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi
Genel Fizik	Çocuk Edebiyatı
Müzik	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği
Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	Sanat Eğitimi
Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II
Çevre Eğitimi	Müzik Öğretimi
Felsefe	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi
Sosyoloji	Güzel Yazı Teknikleri
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Bilimsel Araştırma Yöntemleri

	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
V. YARIYIL	VI. YARIYIL
Fen ve Teknoloji Öğretimi I	Fen ve Teknoloji Öğretimi II
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Türkçe Öğretimi
Hayat Bilgisi Öğretimi	Sosyal Bilgiler Öğretimi
Matematik Öğretimi I	Matematik Öğretimi II
Drama	Erken Çocukluk Eğitimi
Ölçme ve Değerlendirme	Topluma Hizmet Uygulamaları
Sınıf Yönetimi	Okul Deneyimi
VII. YARIYIL	VIII. YARIYIL
Görsel Sanatlar Öğretimi	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	Seçmeli
Trafik ve İlk Yardım	Türk Eğitim Tarihi
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	İlköğretimde Kaynaştırma
Etkili İletişim	Seçmeli
Öğretmenlik Uygulaması I	Öğretmenlik Uygulaması II
Rehberlik	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Özel Eğitim	

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı dersleri ve içerikleri incelendiğinde, çeşitli dersler kapsamında okuma, anlama ve öğrenme stratejilerine ilişkin bir eğitimin ders içeriklerinde verilmesi beklendiği görülmektedir. Bu kapsamda;

- Öğretim İlke ve Yöntemleri,
- Eğitim Psikolojisi
- Hayat Bilgisi Öğretimi
- Matematik Öğretimi
- Sosyal Bilgiler Öğretimi
- İlkokuma ve Yazma Öğretimi derslerinin içeriklerinde okuma ve öğrenme stratejileri eğitiminden bahsedildiği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri ders içeriğine bakıldığında bu ders kapsamında öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi konularına yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Eğitim Psikolojisi dersinin içeriği incelendiğinde, bu ders kapsamında da öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi) yer aldığı görülmektedir. Yine bir diğer ders olan Hayat Bilgisi Öğretimi dersi kapsamında da dersin öğretiminde temel öğretim becerileri, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve tekniklerinin

Hayat Bilgisi dersinde kullanımına ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bir diğer ders Matematik Öğretimi kapsamında da matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri konularına yer verildiği görülmektedir. Yine Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı derslerinden olan Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi kapsamında dersin öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyallere yer verildiği görülmektedir. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ders içeriği incelendiğinde ise ders kapsamında dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişkinin verildiği görülmektedir. Görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı derslerinden 6 tanesinde öğrenme stratejilerine ilişkin bir eğitim verilmesi beklenmektedir.

Araştırma kapsamında ders programı ve içeriği incelenen ikinci bölüm Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programıdır. Bu programda dört yıl boyunca verilen dersler aşağıdaki gibidir:

4.5.2. Sosyal Bilgileri Öğretmenliği Lisans Programı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı derslerine ilişkin bilgiler Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI	
I. YARIYIL	II. YARIYIL
Sosyal Bilgilerin Temelleri	Genel Fiziki Coğrafya
Sosyal Psikoloji	Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı
Arkeoloji	Felsefe
Sosyoloji	Ekonomi
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Türkçe II: Sözlü Anlatım
Bilgisayar I	Bilgisayar II
Yabancı Dil I	Yabancı Dil II
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II
Eğitim Bilimine Giriş	
III. YARIYIL	IV. YARIYIL
Türkiye Fiziki Coğrafyası	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya
İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	Antropoloji
Siyaset Bilimine Giriş	Ortaçağ Tarihi
Temel Hukuk	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme
Sanat ve Estetik	Vatandaşlık Bilgisi
Seçmeli I	Seçmeli II
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Türk Eğitim Tarihi
Seçmeli I	Öğretim İlke ve Yöntemleri
Eğitim Psikolojisi	Seçmeli

V. YARIYIL	VI. YARIYIL
Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I	Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II
Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	Sosyal Bilgileri Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	İnsan İlişkileri ve İletişim
İnsan Hakları ve Demokrasi	Çağdaş Dünya Tarihi
Ülkeler Coğrafyası	Siyasi Coğrafya
Topluma Hizmet Uygulamaları	Seçmeli III
Seçmeli II	Ölçme ve Değerlendirme
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Özel Öğretim Yöntemleri I
Sınıf Yönetimi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
VII. YARIYIL	VIII. YARIYIL
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri	Sosyal Proje Geliştirme
Günümüz Dünya Sorunları	Drama
Özel Öğretim Yöntemleri II	Rehberlik
Program Geliştirme	Öğretmenlik Uygulaması
Özel Eğitim	Seçmeli II
Okul Deneyimi	

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı dersleri ve içerikleri incelendiğinde, yine çeşitli dersler kapsamında okuma, anlama ve öğrenme stratejilerine ilişkin bir eğitimin ders içeriklerinde verilmesi beklendiği görülmektedir. Bu kapsamda;

- Öğretim İlke ve Yöntemleri
- Eğitim Psikoloji ders içeriklerinde öğrenme stratejileri eğitiminden bahsedildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri ders içeriğine bakıldığında bu ders kapsamında öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi konularına yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Eğitim Psikolojisi dersinin içeriği incelendiğinde, bu ders kapsamında da öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi) yer aldığı görülmektedir. Bunun dışında dört yıl boyunca ders programında öğrenme stratejileri ile ilgili bir eğitimin yer almadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında ders programı ve içeriği incelenen üçüncü bölüm Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programıdır. Bu programda dört yıl boyunca verilen dersler aşağıdaki gibidir:

4.5.3. Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı

Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı derslerine ilişkin bilgiler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI LİSANS PROGRAMI	
I. YARIYIL	II. YARIYIL
Türkiye Türkçesi I	Türkiye Türkçesi II
Osmanlı Türkçesi I	Osmanlı Türkçesi II
Türk Dili Tarihi I	Türk Dili Tarihi II
Türkçe Kompozisyon I	Türkçe Kompozisyon II
Eski Türk Edebiyatına Giriş I	Eski Türk Edebiyatına Giriş II
Yeni Türk Edebiyatına Giriş I	Yeni Türk Edebiyatına Giriş II
Türk Halk Edebiyatına Giriş I	Türk Halk Edebiyatına Giriş II
Temel Bilgi Teknoloji Kullanımı	Temel Bilgisayar Bilg. Basic. Prg.
Yabancı Dil I (İngilizce)	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	Yabancı Dil II (İngilizce)
III. YARIYIL	IV. YARIYIL
Türkiye Türkçesi III	Türkiye Türkçesi IV
Osmanlı Türkçesi III	Osmanlı Türkçesi IV
Eski Anadolu Türkçesi I	Eski Anadolu Türkçesi II
Yeni Türk Edebiyatı I	Yeni Türk Edebiyatı II
Eski Türk Edebiyatı I	Eski Türk Edebiyatı II
Orhun Türkçesi	Uygur Türkçesi
Türk Halk Edebiyatı I	Türk Halk Edebiyatı II
V. YARIYIL	VI. YARIYIL
Çağdaş Türk Lehçeleri I	Çağdaş Türk Lehçeleri II
Yeni Türk Edebiyatı III	Yeni Türk Edebiyatı IV
Eski Türk Edebiyatı III	Eski Türk Edebiyatı IV
Türk Halk Edebiyatı III	Türk Halk Edebiyatı IV
Karahanlı Türkçesi	Harezmi Kıpçak Türkçesi
VII. YARIYIL	VIII. YARIYIL
Çağatay Türkçesi I	Yeni Türk Edebiyatı VI
Yeni Türk Edebiyatı V	Eski Türk Edebiyatı VI
Eski Türk Edebiyatı V	Türk Halk Edebiyatı VI
Türk Halk Edebiyatı V	Araştırma Projesi II
Araştırma Projesi I	

Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı dersleri ve içerikleri incelendiğinde herhangi bir ders kapsamında stratejiye yönelik eğitimin yer bulmadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında ders programı ve içeriği incelenen som bölüm Sosyoloji Lisans Programıdır. Bu programda dört yıl boyunca verilen dersler aşağıdaki gibidir:

4.5.4. Sosyoloji Lisans Programı

Sosyoloji Lisans Programı derslerine ilişkin bilgiler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sosyoloji Lisans Programı

SOSYOLOJİ LİSANS PROGRAMI	
I. YARIYIL	II. YARIYIL
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II
İngilizce I	İngilizce II
Türk Dili I	Türk Dili II
Felsefeye Giriş	Sosyal Bilimler Metodolojisi
Psikolojiye Giriş	Osmanlı Dili ve Kültürü II
Osmanlı Dili ve Kültürü I	Sosyal Psikoloji
Sosyolojiye Giriş	Sosyal ve Kültürel Antropoloji
İktisata Giriş	
III. YARIYIL	IV. YARIYIL
Hukuka Giriş	Türk-İslam Felsefesi
İslam Toplularında Sosyoloji	Klasik Sosyoloji Teorileri
Mantık I	Mantık II
Sosyoloji Tarihi	Kriz Sosyolojisi
Aile Sosyolojisi	Siyaset Sosyolojisi
İlkçağ Felsefesi	Sosyolojik Düşünme ve Yazma
Osmanlı Sosyoloji Metinleri	Modernliğin Sosyolojisi
Suç Sosyolojisi	Eğitim Sosyolojisi
Serbest Zamanlar Sosyolojisi	Kültür ve Dil
Türk Kültüründe Ortak Unsurlar	Kimlikler Sosyolojisi
Sağlık Sosyolojisi	
V. YARIYIL	VI. YARIYIL
Çağdaş Sosyoloji Teorileri	Çağdaş Felsefi Akımlar
Din Sosyolojisi	Güç Sosyolojisi
Gelişim Sosyolojisi	Kişilik Psikolojisi
İmajoloji	Kültür Sosyolojisi
Yeniçağ Felsefesi	Sosyal Hareketler Sosyolojisi
Nitel Araştırma Teknikleri	Uygulamalı İstatistik
Şehir Sosyolojisi	Türk Siyasi Kültürü
Tarih Sosyolojisi	İletişim ve Halkla İlişkiler
Sosyoloji Seminerleri I	İnsan Hakları ve Sivil Toplum
Edebiyat Sosyolojisi	Sosyoloji Seminerleri
	Strateji ve Think Thang Lojistiği
VII. YARIYIL	VIII. YARIYIL
İktisat Sosyolojisi	Bilgi Sosyolojisi
Küreselleşme	Bitirme Ödevi
Osmanlı Toplum Yapısı	Değişim Sosyolojisi
Sanayi Sonrası Toplular Sosyolojisi	Demografya
Yoksulluk Sosyolojisi	Türkiye'nin Sosyal Yapısı
Sanat Sosyolojisi	Post-Modern Sosyoloji
Günlük Hayat Sosyolojisi	
Medya ve Toplum	

Sosyoloji Lisans Programı dersleri ve içerikleri incelendiğinde herhangi bir ders kapsamında stratejiye yönelik eğitimin yer almadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, incelenen Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji Lisans Programlarından Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenme ve okuma stratejilerine yönelik bir eğitimin verildiği görülmüştür. Bunun sonucu olarak, birinci ve dördüncü sınıflar arasında okuduğunu anlamada üstbilişsel strateji kullanımında dördüncü sınıflar lehine bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerin okumada üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumunu belirlemeyi amaçlayan araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek geneline ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları “yüksek” olarak tespit edilmiştir. Strateji kullanımı temelde gelişim ile ilgili olduğundan (Alexander vd., 1998) yaş okuyucunun strateji kullanmasını etkileyen önemli bir faktördür (Cantrell ve Carter, 2009). Dolayısıyla, üniversite seviyesine gelmiş öğrencilerin strateji kullanımlarının gelişmiş olması beklenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumunun cinsiyete, sınıf düzeyine, eğitim gördükleri bölüme ve eğitim gördükleri fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan ikinci alt problem doğrultusunda ölçek ortalamalarında cinsiyet ve sınıf düzeyine değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş; kızların ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Fakat bölüm ve fakülte değişkenleri açısından ölçek ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyet açısından kızlar ve erkekler arasında okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejileri kullanma durumunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$. ($F(1, 228) = 7.81, p = .006$). Araştırmanın bu bulgusu ulusal ve uluslararası araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Altındağ (2008) da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst biliş becerilerini kazanma düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin üst biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulmuştur.

Sarıçoban (2015) Hacettepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf öğrencileri üzerinde üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet arasında ilişki olup olmadığına baktığı çalışmada kullandığı Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin altı alt boyutundan biri olan “açıklayıcı bilgi” boyutunda kızlar ile erkekler arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıklayıcı bilgi alt boyutunda nasıl bir farklılaşma olduğu incelenmiş ve kızların entellektüel açıdan güçlü ve zayıf yönlendirinin daha çok farkında oldukları (%72,9), hangi bilginin öğrenilmesinin daha önemli olduğunu bildikleri (%61,5), öğretmenin hangi bilginin öğrenilmesini beklediğini bildikleri (%58,9), kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi oldukları (%59,4), birşeyi anlayıp anlamadıklarıyla ilgili kendilerini daha iyi değerlendirdikleri (%66,7) ve bir konu ilgilerini çektiğinde daha çok öğrendikleri (%79,2) sonucuna ulaşmıştır.

Alsamadani (2008) Suudi İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları ile İngilizcede okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyet ve okuma stratejilerini kullanma durumu arasındaki ilişkiye de bakmış ve kullandığı ölçeğin boyutları olan planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarının hepsinden kızların ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızların ortalamaları yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık yalnızca değerlendirme boyutunda görülmüştür.

Lee (2012) 156 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada yabancı dilde okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve çalışma sonucunda kız öğrencilerin üstbilişsel stratejileri erkeklere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu konu yalnızca lisans düzeyinde değil çeşitli yaş gruplarında da çalışılmış ve benzer sonuçlar alınmıştır. Örneğin, Denton vd. (2015) 1100 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, 7. Sınıftan 12. Sınıfa kadar öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmış ve kızların erkeklere göre daha çok strateji kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde Cantrell ve Carter (2009) toplam 2120 6. ve 9. sınıf öğrencisi üzerinde okuma stratejilerinin kullanılmasında ile okuma başarısı, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında ilişki olup olmadığına baktıkları çalışmada, kızların tüm stratejileri (genel öğrenme stratejileri, problem çözme stratejileri, destek stratejileri) erkeklerden daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Zimmerman ve Martinez-Pons 1990 yılında 5., 8. ve 11. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada da kızların

erkekler göre strateji kullanımının anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. Denton, vd. 2015).

Kolic-Vehovec ve Bajsanski (2006) okuduğunu anlama ve okuma stratejileri kullanımını inceledikleri çalışmalarında Hırvatistandaki toplam 526 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencisine açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama metni ile Stratejik Okuma Anketi uygulamışlardır. Yapılan çalışmada kızların hem okuduğunu anlama puanlarının hem de okuma stratejilerini kullanma durumlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeyindeki kızlar okuma stratejilerini erkeklerden daha çok kullanmaktadır.

Geçtiğimiz on yıl içerisinde çeşitli ülkelerde okuma becerilerinin kızlar ve erkekler arasındaki durumu ile ilgili çeşitli araştırma, inceleme ve değerlendirmeler yapılmış ve her ne kadar okullar öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler uygulasa da kızlar standart lme testlerinde erkeklerin önüne geçmekte yani cinsiyet arasındaki farklılık devam etmektedir (Booth, Elliott-Johns ve Bruce, 2009). Bu sorun uzun yıllar yapılan kapsamlı araştırmalara rağmen hala birçok OECD ülkesinde de devam etmekte ve kızlar birçok ulusal ve uluslararası lme sınavlarında okuma becerilerinde erkekleri geçmektedir (Chuy ve Nitulescu, 2009). Benzer şekilde, 2000 ile 2012 yılları arasında PISA araştırmalarına katılan ülkelerde de okuma becerilerinde kızlar ve erkekler arasındaki fark 11 ülkede kızlar lehine artmıştır. Bulgaristan, Fransa ve Romanya’da bu fark 15 puandan fazla bir artış göstermiştir (OECD, 2010). PISA 2012 sonuçlarına göre, tüm OECD lkelerinde kızlar ortalama 38 puanla erkeklerin nindedir ve katılan tüm ülkelerde erkekleri geçmektedir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)’nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesinin (PIRLS) (MEB, 2003) 2011 yılına ilişkin raporuna göre 2001 ve 2006 yıllarında PIRLS araştırmalarına katılan birçok ülkede kızlar ve erkekler arasındaki fark değişmemiş ve kızlar erkeklerden 16 puan ndedir (Mullis, Martin, Foy ve Drucker, 2012). Okuma becerilerinde kızların birçok uluslararası değerlendirmede erkeklerin önünde olma durumu, okuma stratejilerini kullanma durumlarının değerlendirildiği birçok çalışmada da benzerdir. Bu da strateji kullanımının artmasının okuma başarısını artırdığına işaret edebilir.

İkinci alt problem kapsamında okuma stratejilerini kullanma durumunda sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıflar lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $p < .05$. ($F(1, 228) = 12,52, p = .000$) yani dördüncü sınıf öğrencileri okuma sürecinde stbilişsel stratejileri daha fazla kullanmaktadır. Benzer şekilde, Denton vd.

(2015) 1100 7- 12. Sınıf öğrencisinin okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmış ve çalışma sonucunda, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre kullandıkları ölçeğin alt boyutlarından Değerlendirme/Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre Değerlendirme/Entegrasyon stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt problemin bölüm ve fakülte değişkenleri açısından ölçek ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, Eğitim ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ayrıca Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri alt boyutları olan Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Okuma Stratejilerini Destekleme puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyete, fakülteye, bölüme ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Kızların ve erkeklerin bu alt boyutlardaki ortalama puanları incelendiğinde kızların Genel Okuma Stratejileri ortalamaları (\bar{X} =3.59, S_s = ,58) ve Okuma Stratejilerini Destekleme ortalamalarının (\bar{X} = 3.42, S_s = ,64) erkeklerin Genel Okuma Stratejileri ortalamaları (\bar{X} = 3.45, S_s = ,62) ile Okuma Stratejilerini Destekleme ortalamalarından (\bar{X} = 3.19, S_s = ,69) yüksek olduğu ve aralarındaki farkın kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma olan Cantrell ve Carter'ın (2009) Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) kullandıkları çalışmada, kızların strateji kullanımı Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Okuma Stratejileri Destekleme alt boyutlarının hepsinde erkeklerden yüksek çıkmıştır. Bu açıdan araştırma sonuçları birbirine benzerlik göstermektedir. Mokhtari ve Reichard'ın (2002) bu ölçeği geliştirdikleri çalışmada ise, okuma becerisi gelişmiş okuyucuların Genel Okuma Stratejileri ve Problem Çözme Stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışma, Cantrell ve Carter'ın (2009) çalışması ve Mokhtari ve Reichard'nin (2002) çalışmasında ortak olan okuma becerileri gelişmiş okuyucuların Genel Okuma Stratejilerini daha çok kullandıklarıdır. Dolayısıyla, bu çalışmada okuma becerisi gelişmiş olan kız öğrenciler için okurken zihinlerinde bir amaç vardır, okumaya başlamadan önce metni gözden geçirirler, okuduğunu anlamalarına yardım edecek neler bildiklerini düşünürler, okurken neyin önemli neyin önemsiz olduğuna karar verirler, okurken tahminde bulunurlar, metni analiz ederler denilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.080$). Kızların Problem Çözme Stratejileri puan ortalamaları $\bar{X}=3,92$ erkeklerin Problem Çözme Stratejileri puan ortalamaları ise $\bar{X}=3,78$ olarak bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlamada üstbilişsel strateji kullanma durumundaki farklılığın hangi bölümlerden kaynaklı olarak ortaya çıktığını bakıldığında kaynağın Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında “Genel Okuma Stratejileri” ile “Okuma Stratejilerini Destekleme”; Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programında ise “Genel Okuma Stratejileri” alt boyutlarından kaynaklı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bölüm bazında yapılan inceleme de literatürdeki çalışmalarla benzer şekilde göstermektedir ki okuma becerisi gelişmiş okuyucuların en çok kullandıkları stratejiler Genel Okuma Stratejileridir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin alt boyutları olan Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Okuma Stratejilerini Destekleme puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda Genel Okuma Stratejileri ve Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutlarında birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Birinci ve dördüncü sınıfların bu alt boyutlardaki ortalama puanları incelendiğinde dördüncü sınıfların Genel Okuma Stratejileri ortalamaları ($\bar{X}=3.70$, $Ss= ,52$) ve Okuma Stratejilerini Destekleme ortalamalarının ($\bar{X}= 3.50$, $Ss = ,61$) birinci sınıfların Genel Okuma Stratejileri ortalamaları ($\bar{X}= 3.44$, $Ss= ,62$) ile Okuma Stratejilerini Destekleme ortalamalarından ($\bar{X}= 3.24$, $Ss= ,68$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri puanlarının ise sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.080$). Bu sonuç da, ulusal ve uluslararası çeşitli sınıf düzeylerinde yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Altındağ (2008) da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerini kazanma düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında dördüncü sınıfların üstbilis puanlarının birinci sınıflardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Temur vd. (2010) Kütahya'daki bir devlet okulunda 101 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalıkları arasında bir farklılık olup olmadığını inceledikleri çalışmada MARSİ kullanmış ve ölçeğin üç alt boyutundan ilki olan Genel Okuma Stratejileri alt boyutunda 6. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 7. ve 8. Sınıf

öğrencilerinin ortalamalarından daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, ölçeğin ikinci alt boyutu olan Problem Çözme Stratejileri boyutunda da 7.ve 8. Sınıfların ortalamaları 6. Sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Fakat Okuma Stratejilerini Destekleme boyutunda 6. Sınıfların ortalamaları 7 ve 8. Sınıflara göre yüksek çıkmıştır.

Benzer şekilde, Denton vd. (2015) 1100 7- 12. Sınıf öğrencisinin okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmış ve çalışma sonucunda, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre kullandıkları ölçeğin alt boyutlarından Değerlendirme/Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre Değerlendirme/Entegrasyon stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer tarafta, bu bulguların aksine, Cantrell ve Carter'ın (2009) toplam 2120 6. ve 9. sınıf öğrencisi üzerinde okuma stratejilerinin kullanılması ile okuma başarısı, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında ilişki olup olmadığına baktıkları çalışmada 6. Sınıf öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutunda 9. Sınıflara göre daha çok bu stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Genel Okuma Stratejileri ile Problem Çözme Stratejileri alt boyutlarında sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üstbilişsel stratejileri kullanma ile anlama düzeyi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar ile öyküleyici ve bilgilendirici okuduğuna anlama metinlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öyküleyici okuduğunu anlama metinlerinden alınan puanlar arttıkça ölçeğin alt boyutlarından Genel Okuma Stratejileri ve Problem Çözme Stratejilerinin kullanımı ve ölçek geneline ait strateji kullanımının da arttığı görülmektedir

Çalışmadan elde edilen bu bulgu Mokhtari ve Reichard'ın (2002) bu çalışmada kullanılan ölçeği geliştirdikleri çalışmaları ile örtüşmektedir. Çalışmalarında Mokhtari ve Reichard (2002) okuma becerileri çok iyi olan öğrencilerin Genel Okuma Stratejileri ve Problem Çözme Stratejilerini okuma becerisi ortalama veya gelişmemiş öğrencilere göre çok daha fazla kullandıkları sonucuna varmışlardır.

Diğer taraftan, öğrencilerin bilgilendirici metinden aldıkları puanlar ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Literatür incelendiğinde, okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerileri gelişmiş ve gelişmemiş okuyucular arasında okuma stratejilerini kullanma durumları ile ilgili farklılıklar olduğuna vurgu yapılmaktadır. Araştırmalar okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olan okuyucuların okumada önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuma stratejilerini kullandığına vurgu yapmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş okuyucular okuma öncesinde okuma amacını belirler, okuma sürecini planlar; okuma sırasında anlayıp anlamadıklarını kontrol eder ve anlama ile ilgili sorun yaşadıklarında bu sorunu çözmeye yönelik problem çözme stratejilerini kullanır ve okuma sonrasında amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını değerlendirirler (Cantrell ve Carter, 2009).

Okuma becerisi gelişmiş olan okuyucular okuma sürecini daha iyi izler ve anlama ile ilgili bir sorun yaşadıkları an çözmek için çeşitli stratejiler kullanırlar. Okuma becerisi gelişmemiş olan okuyucular ise bu stratejileri kullanma konusunda eksiktirler (Baker ve Brown, 1984). Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008)'in Yunanistan'da 45 3. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada uygulanan okuduğunu anlama testi ile strateji kullanma durumları arasında okuma becerisi gelişmiş olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve okuma testinden yüksek puan alan öğrencilerin üstbilişsel ve bilişsel stratejileri okuduğunu anlama puanı düşük öğrencilere göre çok daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cantrell ve Carter (2009) araştırmalarında, okuma başarısı ile strateji kullanımı arasında Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Genel Okuma Stratejileri ile Problem Çözme Stratejileri alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı; Okuma Stratejilerini Destekleme alt boyutunda ise negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin okuma başarısı arttıkça, Genel Okuma Stratejileri ve Problem Çözme Stratejilerini kullanma durumları da artmaktadır. Aksine, okuma başarısı arttıkça Okuma Stratejilerini Destekleme stratejilerini kullanma durumlarında bir düşüş görülmektedir. Bir başka ifade ile okuma becerileri iyi olanlar Genel Okuma Stratejileri ve Problem Çözme Stratejilerini okuma becerileri iyi olmayanlara oranla daha çok kullanırken; okuma becerileri iyi olmayanlar okuma becerileri iyi olanlara göre Okuma Stratejilerini Destekleme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar.

Denton vd. (2015) okuduğunu anlamada strateji kullanımı ile okuma başarısı, cinsiyet, sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, okuma becerileri gelişmiş okuyucuların metinde verilen fikirler ile ön bilgilerini birleştirmek ve okuma amacına

ulaşmak için daha fazla strateji kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu yorumlar doğrultusunda yapılabilecek öneriler aşağıda verilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilere derslerde okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda bir eğitim verilir verilmediğini belirlemek amacıyla Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının dersleri ve içerikleri incelenmiş ve Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları dersleri kapsamında üstbilişsel stratejilere yönelik bir eğitim verildiği görülmüştür.

Nitekim bu çalışmada okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalıkta sınıf düzeyinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi bölümlerde olduğu incelendiğinde bu farklılığın Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıf düzeyinde ortaya çıkan bu farklılık Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı ile Sosyoloji Lisans Programında görülmemektedir.

Sonuç olarak, Bartın Üniversitesi Eğitim ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını, bunun cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakültelere göre değişip değişmediği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasında ilişki olup olmadığını ve öğrencilere derslerde üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda bir eğitim verilir verilmediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında yapılabilecek bazı öneriler aşağıda verilmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejilerin kullanımındaki cinsiyet farklılıklarını belirlemeye yönelik araştırmalar genişletilebilir. Bu çalışmalar doğrultusunda programlarda hem erkek hem de kız öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik okuma stratejileri eğitimi verilebilir.
2. Okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin okuma sırasında kullanmakta zorlandıkları stratejiler belirlenebilir. Daha sonra bu stratejilere yönelik eğitim verilebilir.
3. Okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalık ile ilgili lisans düzeyindeki araştırmalar yaygınlaştırılabilir.
4. Lisans düzeyinde seçmeli ders olarak okuma eğitimi dersleri verilebilir.
5. Okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalık ile ilgili araştırmalar diğer fakülteleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, P. A., Graham, S., ve Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*. 10, 129–154.
- Alsamadai, A. H. (2008). The Relationship between Saudi EFL College-Level Students' use of Reading Strategies and their EFL Reading Comprehension. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio University. College of Education. Ohio.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Anderson, vd. (1985). Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf> adresinden 10.09.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Annevirta, T., ve Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 257–282.
- Ay, S. (2008). Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle bir Durum Çalışması. *Dil Dergisi*. 141. 7-17.
- Baker, L. ve Brown, A. (1980) Metacognitive Skills and Reading. Technical Report no.188 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Baker, L., ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. In D. P. Pearson (Ed.). *Handbook of Reading Research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Bamberger, R. (1975). Promoting the Reading Habit. Unesco, 1975
- Block, C. C., Rodgers, L. L. ve Johnson, R.B. (2004) *Comprehension Process Instruction. Creating Reading Success in Grades K-3*. New York: The Guilford Press.
- Booth, D., Elliott-Johns, S., ve Bruce, F. (2009). Boys' literacy attainment: Research and related practice. A report prepared for the Ontario Ministry of Education.
- Bourdeoux, M. K.(2007). *An Analysis of Metacognitive Reading Strategies and the Academic Performance of Middle School Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas Southern University. Texas.
- Bransford, J., Brown, A., ve Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Expanded edition. Washington, DC: National Academy Press.
- Cantrell, S., ve Carter, J. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224.

- Chuy, M ve Nitulescu, R (2009). Research Paper. PISA 2009. Explaining the Gender Gap in Reading through Reading Engagement and Approaches to Learning. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/302/PISA2009_Research_CMEC_HRSDC_EN.pdf adresinden indirilmiştir.
- Cost Action, IS1404 (2014). Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ).
- Creswell, W. John. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches.
- Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi 2006 http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden indirilmiştir.
- Darabei, M. (2000). *The Relationship Between College-Level Jordanian Students' Metacognitive Awareness Strategies and their Reading Comprehension Achievement in English as a Foreign Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio University. Ohio.
- Demirel, M., Aşkın, İ. ve Yağcı, E. (2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills. *INTE- International Conference on New Horizons in Education*. 2014. Paris.
- Denton, C.A., Wolters, C.A., York, M.J., Swanson E., Kulesz, P.A. ve Francis, D.J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences* 37. 81–95.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471–492.
- Dökmen, Üstün (1994) Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2531, İstanbul.
- EC₁ (European Commission), (2012). Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. <http://eur-lex.europa.eu/procedure/EN/202132> adresinden indirilmiştir.
- EC₂, (European Commission), (2012). Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden indirilmiştir.

- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. 21(1), 76-82.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*. 13 (4). 227-287.
- Flavell, J. H., (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906.
- Flavell, J.H., Miller, P. H., Miller S.A.(2001) *Cognitive development*. Pearson Publications (4th Edition). New York: Prentice Hall.
- Griffith, P.L ve Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? (S. E. Israel, C. C. Block, K.L. Bauserman ve K. K. Welsch). *Metacognition in Literacy Learning* (2005). 3-18. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-2.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15), 123-148.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J. Ve Graesser A.C. (2009). *Hanbook of metacognition in education*. New York: Routledge
- Hennesey, M. G. (1999). Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446921.pdf> adresinden 20.08.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57, 80–82.
- Israel, S. E. (2007). Thinking Metacognitively. International Reading Association. <http://www.itari.in/categories/metacognition/ImportanceofMetacognitioniEducation.pdf> adresinden 02.08.2015 tarihinde indirilmiştir.

- Karbalaei, A. (2010). A Comparison of Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers, *The Reading Matrix*, 10 (2). 165-179.
- Khan, F.A. ve Khan, S. A. (2013). Metacognitive Strategies in relationship with Scholastic Achievement in Science of IX Standard Students of English Medium Schools in Aurangabad City, *MIER Journal of Educational Studies, Trends ve Practices* May 2013, Vol. 3, No. 1 pp. 119-129.
- Kintsch, J. M. ve Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kirsch, I. S. Jungeblut, A., Jenkins, L., ve Kolstad, A. (1993). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kolic-Vehovec, S. ve Bajanski, I. (2006) Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*. 21 (4). 439-451
- Kuhn, D. ve Dean, D. (2004) Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice, *Theory Into Practice* 43 (4).295-273.
- Kutlu, Ö. vd. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup- olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 2 (1).
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323
- Lee, C. B., Koh, N.K., Cai, X. L. ve Quek, C.L (2012). Children's Use of Metacognition in Solving Everyday Problems: Children's Monetary Decision Making. *Australian Journal of Education*. 56, 1. 22-39.
- Li, F. (2010). A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students. *Asian Social Science*. 6.10.
- Martinez, M. E. (2006) What is Metacognition?, http://www.gse.uci.edu/person/martinez_m/docs/mmartinez_metacognition.pdf Web sitesinden 25.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, 2010 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- MEB, (2005). Türkçe Dersi(1-5. Sınıflar) Öğretim Programı. TTKB. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 03.09.2015 tarihinde indirilmiştir.

- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249–259.
- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Foy, P. ve Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 international results in reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, M., ve Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- NEA. National Endowment for the Arts. (2007). *To read or not to read: A question of national consequence* (Research Report No. 47). Washington, DC: Author.
- OECD (2014), PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing
- OECD, (2013). PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> sitesinden 10.09.2015 tarihinde indirilmiştir.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)
- OECD (2009). PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science
- OECD (2002) Reading For Change. Performance and Engagement Across Countries Results from PISA 2000
- Oxford R. L. 1990 Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know USA Heinle& Heinle Publishers
- Oxford, R. L. 2003. Language Learning Styles and Strategies: An Overview. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> adresinden 20.05.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online* 11(2), 292-305.
- Özsoy, G. "Üstbiliş." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6.4 (2008): 713-740.
- P21.Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st Century Learning. http://www.p21.org/storage/documents/1_p21_framework_2-pager.pdf adresinden 05.08.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. (3rd edition). New York: Mc Grow Hill.

- Pammu, A., Amirb, Z., Maasum, T. N. Z. (2014). Metacognitive Reading Strategies of Less Proficient Tertiary Learners: A Case Study of EFL Learners at a Public University in Makassar, Indonesia. *SoLLs.INTEC.13: International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence: Synergy in Language Research and Practice*. 2014. Malezya.
- Paris, S. G., Lipson, J. Y., ve Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*. 8. 293-316.
- Paris, S.G., Wasik, B. A., ve Turner, J. C. (1991). The Development of Strategic Readers. R. Barr., M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, ve P.D. Pearson. *Handbook of Reading Research* (Vol. 2) s. 609-640. New York: Longman.
- Pintrich, R. Paul. (2002) The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41:4, 219-225
- Rajchert, J. M., Żułtak, T., ve Smulczyk, M. (2014). Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait-and state-anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences*, 33, 1-11.
- Ruddell, M. R. Ruddell, ve H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 778–810). Newark, DE: International Reading Association.
- Sailors, M., ve Price, L. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110, 301–322.
- Samuels, S. J., Ediger, Kari-Ann M., Willcutt, J.R ve Palumbo, T.J., (2005). Role of Automaticity in Metacognition and Literacy Instruction. (S. E. Israel, C. C. Block, K.L. Bauserman ve K. K. Welsch). *Metacognition in Literacy Learning* (2005). 41-59. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scarcella, R. ve Oxford, R., 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schraw, G (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26. 113-125.
- Schraw, G. ve Moshman D. (1995). Metacognitive Theories, *Educational Psychology Papers and Publications*, 7. 351-371.
- Schraw, G ve Sperling Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460-475.

- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- Shelley, M. ve Yildirim, A. (2013). Transfer of learning in mathematics, science, and reading among students in Turkey: A study using 2009 PISA data. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(2), 83-95
- Simon, H. A. (1996). Observations on the sciences of science learning. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (1).115-121.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004).Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan bir Model Önerisi. Milli Eğitim Dergisi. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/164/sengul.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/sengul.htm) adresinden 02.06.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Temur, T., Kargin, T., Bayar, A. Saadet. ve Bayar, V. (2010) Metacognitive Awareness of Grades 6, 7 and 8 students in reading process. WCES-2010. 2010. Istanbul.
- Teplin, A. S. (2008). *Open-door Thinking: Metacognition in Reading Comprehension Instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of California. Los Angeles.
- TTKB, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> web sitesinden 10.11.2013 tarihinde indirilen Türkçe (1-5) Öğretim Programı.
- Ulit, V., Enriqueta, Salazar, S. Evelyne, Ferrer, M. Lourdes vd. (2004). Teaching the Elementary School Subjects: contents and strategies in teaching the basic elementary school subjects. Manila, Phillippines: Rex Book Store Inc.
- Veenman, M.J.V, Van Hout Wolters, B.H.A.M veAfflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*.
- Waters, H.S., Scheiner, W.(2010). Metacognition, strategy use and instruction. New York: The Guilford Press.
- Whitebread, D., Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, Self-Regulation and Meta-Knowing. *International Handbook of Psychology in Education*.675-706. http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/4132/7/07_chapter%202.pdf adresinden 03.09.2015 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

EK-1- OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ (ÖYKÜLEYİCİ METİN)

Ad Soyad:.....

Bölüm :.....

Sınıf :.....

Cinsiyet:.....

BİR GARİP SALİH USTA

Ölçüleri normalin o kadar dışına taşmıştı ki bana ilk olarak “uzaydan dünyamıza düşmüş bir garip yaratık” çağrışımı yaptırdı. Boyu iki metreden hayli uzun görünüyordu. Gövdesi imparatorluk görmüş çınar gövdelerinden ince değildi. Orta büyüklükteki bir ağacı tutsa sökebilecek, beton bir duvarı tekmelese yıkabilecek, bir taşı avucunda un ufak edebilecek güce de sahipti. İki torba çimentoyu iki taze ekmek gibi iki koltuğuna kısıtırıp taşıdığını kaç kez görmüştüm.

Duvar ustasıydı.

Karşımızdaki bitişik binaların bahçe duvarını yapıyordu.Yalnızdı.Temeli yalnız kazıyor, kalıbı yalnız çakıyor ve harcı da yalnız karıyordu. Gün doğumundan gün batımına dek aralıksız çalışıyordu. İşi götürü almıştı.

Günde iki kez yanından geçiyor ve çekine çekine selâm veriyordum. Saçları seyrekti. Açık kahverengine çalan saçları arasından başının beyaz derisi görünüyordu. Kaşları inadına gür ve inadına siyahtı. Büyük siyah gözleri, çukurundan fırlayacakmış gibi öne çıkıktı. Kulakları kışla mutfaklarında kullanılan kepçeler kadar büyüktü. Habeşleri hatırlatan kalın dudakları üzerinde uçları burulmuş, gür, siyah ve okkalı bir tutam bıyığı vardı. Seyrek dişleri temiz, beyaz ve pirinç taneleri gibi küçük küçüktü. Uzun çenesinin orta yerinde yuvarlak bir çukur vardı. Suratı asıktı. Ancak bu asık suratlılık ona yakışıyordu.

En çok ellerine dikkat ettim. Küt parmaklı kocaman elleri yıllarca kullanılmaktan parmakları kısalmış saman yabalarını hatırlatıyordu. Ölçüsüz büyümüş kaba, kirli ellerinin içinde yumrular halinde nasırlar vardı. Bu nasırlardan bazıları çatlamıştı. Çatlayan ve çatlamayan bütün yumrular üzerinden koyu kahverengi ilaç lekeleri vardı. Adamın nasırlı elleri, şimdi toprak olmuş başka elleri düşündürüyor ve yüreğimdeki ince bir noktayı sızlatıyordu.

İlk yakın görüşümde “Ben bu adamı yazmalıyım.”dedim. Yanından geçerken yeni ayrıntılar yakalamaya çalışmam bu yüzdendi.

Adam, gökten düşme değildi. Afrika yahut Avustralya ormanlarından yakalanıp getirilen bir yabani de değildi. Adam bu toprağın insanıydı. Elleri böylesine nasır tutmuş bu insan, bilim kurgu filmlerindeki uzaylı yaratıklara benzese bile Anadolu insanıydı. Bu adamın küt parmaklı nasırlı elleri yüreğindeki o noktayı epeyce sızlattı.

Adama, günlerce düşünüp görünüşüyle çelişmeyen uygun bir kimlik, uygun bir kişilik giydirdim ve ona bir de kader yükledim. Böylece acı sonla bitmesi gereken hikâyemin kurgusunu tamamladım ve neyi, nerede, ne kadar anlatacağını bilen bir yazar olarak bilgisayarımın başına geçtim.

Adam Anadolu'nun bir dağ köyünde dünyaya gelmişti. Talihsizdi. Dünyaya gelirken annesini kaybetmiş ve üvey anne elinde büyümüşü. Babası dağ bekçisiydi. Kaçakçılar tarafından vurulduğunda adam dört yaşındaydı. Askerlik çağına kadar üvey annesi ve üvey babasınca işin en zoruna koşulmuş, itilmiş ve kakılmışı. Okula gönderilmemişti. Bu yüzden adamın okuma-yazması yoktu. "Belki asker ocağında okurum, yazarım." diye heveslenmiş ne var ki okuma-yazmayı orada da öğrenememişti. Askerde bol bol soğan soydurup geri hizmette çalıştırmışlar ve ona doğru dürüst eğitim bile yaptırmamışlardı. Adam, hem talihsiz hem saf biraz da kalın kafalıydı. Tertipleri "Saf olmasa bu kadar büyür müydü?" diye hem onunla alay eder, hem de ondan çekinirlerdi. Adam çok güçlüydü. Öfkeleni mi gözü hiçbir şey görmüyordu. Bir akşam damarına fazla basan nöbetçi onbaşıyı elinden güçlkle kurtarabilmişlerdi.

Terhis tezkeresini aldığı gün "Ben şimdi ne yapacağım?" diye kara kara düşünürken hayırsever bir subay elinden tutmuş ve onu tanıdığı bir duvarcıya götürerek "Al sana güçlü kuvvetli bir adam." demişti. O gün bu gündür Ankara'daydı. Geçimini yarım yamalak öğrendiği duvarcılıkla sağlıyordu. Evi ve ailesi yoktu. İnşaat ve şantiyelerde yatıp kalkıyordu. Kışın ekmek fırınında yatacak yer ve karın tokluğu karşılığında ağır ayak işlerine bakıyordu. Yüzünü hiç görmediği halde radyoda dinlediği bir bayan sanatçıya aşıkı. İnşaat işçileriyle rakı içtiği bir ilkbahar gecesinin sabahında bekçi onu acı kireç suyunda ölü olarak bulacaktı. Hikâyeye kireç kuyusunun dramatik betimlenmesiyle sona erecekti.

Bilgisayarımın başına oturarak dosyamı açtım ve "Talihsizdi." diye yazdım. Kapının zili çaldı.

Karım ve çocuklarım alış-verişten bu kadar erken dönseler bile anahtarları vardı. Üstelik benim yeni bir yazıya başlayacağımda cinlerimin nasıl tepemde olduğunu da bilirlerdi. Onlar olmadığına göre kapıcı olabilirdi. Yahut pazarlamacı, sucu, sütçü ve yoğurtçu da olabilirdi. Kim bilir belki de yaşlı bir dilenciydi.

Kim olursa olsun,zamanlama müthişti.On gün sürmüş hazırlıktan (ki hazırlık hafif kalır çileden)sonra tam odaklanıp tuşlara dokunduğum an zırrr...Her kimse okkalı bir azarı değil okkalı bir küfrü hak etmişti.

Öfkeyle kapıyı açtığımda donakaldım.

Karşımda o vardı.

İnsan azmanı duvarcı...

Kapı hizasına sığmayan boyuyla merdiven başına dikilmiş bana yüksekten bakıyordu.Kapının hızla açıldığı belliydi.Bu yüzden geç konuştu.Daha ilk kelimeleriyle beni şaşırtmakla kalmadı;on günlük çabalarım sonucu oluşturduğum hikâyemi de alt üst etti.O an “Tezat!Tezat!”diye bağırarak geldi içimden.Böylesine kaba görünümlü birisinin “Affedersiniz, sizi rahatsız ediyorum.”demeye hakkı olmamalıydı.Sesi normal fizikî görünümüne sahip riyakârlık, sahtekârlık,düzenbazlık bilmeyen, dürüst ve samimi insanların sesi ile örtüşmemeliydi. Ayrıca yüzünde de gülümseme bulunmamalıydı. Yine kelimeleri telâffuz edişi bu kadar güzel olmamalıydı. Ben onu hikâyemde kulak tırmalayan ıslıklı bir sesle konuşturacaktım.

O, hikâyemi biraz daha işe yaramaz kılmak istiyormuş gibi kadife sesiyle konuşmaya devam etti.

-Ben Salih Usta...Az önce kontrol mühendisi Faysal Bey’le konuştum. Banyonuzun havalandırma penceresini unutmuşuz. Uygunsanız takmak istiyorum.

Adı Salih’ti demek?

Oysa hikâyede “dağ deviren”olacaktı.Ona bu adı görünüşüyle uyumlu olsun diye uzun aramalarım sonucu bulmuştum.Babası acı bir hatırayı yaşatması için bu adı seçmiş olacaktı.Hikâyenin şurasında ,burasında “Böyle isim olur mu ?”diyenlere “Yalan mı ?Dağ gibi annesini devirmede mi ?”diye kendini savunuyor olacaktı.

Nasıl bir karşılık verdim.Salih Usta, adının “Salih” oluşuyla değil kültürlü insanlara özgü,eksiksiz konuşmasıyla beni hayretler içinde bırakarak aletlerini getirmeye başladı.

Bilgisayarımın başına döndüm.

Onca emekle kurduğum hikâyeden geriye tek kelimelelik bir cümle kalmıştı.Artık yazamazdım.Bir kapı zili, gün ışığına çıkmak üzere olan bir dünyayı yerle bir etmişti.Bilgisayardaki yazdığım dosyayı kapattım.Can sıkıntısıyla kendimle alay ettim.”Talihsiz miydi?Salih mi talihsizdi?Onca emekten sonra hikâyeci mi yoksa yazılmamış hikâyenin şaşırtıcı kahramanı Salih Usta mı talihsizdi?”...

Bilgisayarımı kapattım.

Çok geçmeden elinde küçük bir pencere ve aletleriyle Salih Usta geldi.Az öncekinden daha tatlı ve daha samimi bir gülümseme ile ayakkabılarının dışarıda çıkardı.Evimizde bulunan en büyük terliklere fark edilir bir çekinmeyle ayaklarını sığıdırmaya çalıştı. Başaramadı.Ayaklarının ucuna takılı terliklerle banyoya yürüdü.Ölçtü, çizdi.Aydınlığa bakacak küçük pencerenin yerini belirledi.Bu arada bir kez “Hayret!”dedi.Pencere boşluğu bırakmayan duvar ustasına mı(bu belki de kendisiydi),eksikliği fark edip ilgililere bildirmeyen sıvacıya mı, fayansçıya mı, kontrol mühendisine mi yoksa bize mi hayret ettiğini anlayamadım.Bana kalırsa en çok hayret edilecek kişi veya kişiler bizlerdik. Kur’a çekimiyle dairelerimiz belirlendikten sonra, en az ayda bir anahtar tesliminden taşınmamıza kadar hemen her hafta gelmiş, evimizi gezmiş ve giderilmesi gereken eksiklikler konusunda Faysal Bey’e listeler vermiştik.Listelerde banyo penceresi yoktu.Nihayet taşınmıştık.Banyonun penceresizliğini yine fark etmemiştik...Banyo dahil evi havalandırma ihtiyacı duymasak belki de banyomuzun penceresiz olduğunu fark etmeyecektik.Asıl hayret edilmesi gereken duvarcı,fayansçı,sıvacı veya kontrol mühendisi değil bizdik.Biz dört çift göz.Yine de eksikliği fark edince doğruca Faysal Bey’e koşmuş ve müteahhidi suçlamıştık. Havalandırmasız banyo olur muydu?Ne biçim ustalarla iş yapıyorsunuz?vb.

-Affedersiniz ,dedi Salih Usta.Dışarıya çıkıp kapıyı kapatsanız....

Bir elinde iki buçuk kiloluk çekiç,diğerinde ise ucu sivri uzunca, yuvarlak bir demir vardı.Duvarı delmeye başlayacaktı.Beni ve evi tozdan korumak istiyordu.

-Elbette,dedim.

Çıktım ve kapıyı kapattım.

İçeride gümbürtü başlayınca Salih Usta’nın beni sadece tozdan değil sestem de koruduğunu anladım.

Kopan gümbürtüye bakılırsa banyonun bir duvarı büsbütün yıkılmış olmalıydı.”Eyyvah,adam evimizi başımıza yıkacak.”diye endişelendiğim oldu.Yine de sabrettim.Kapıyı açıp içeri bakmadım.Derken çekiç darbelerinin şiddeti azaldı ve bir süre sonra da tamamen kesildi.

Kapıyı kendisi açtı.

Eli yüzü toz, toprak içindeydi.Şimdi daha korkunç, daha heybetli ve daha vahşi görünüyordu.Çalışma odamın kapısına kadar gelerek içeri bir göz attı.Gözleri büyüdü, parladı.Tozdan tül altındaki yüzüyle büyük bir hayranlıkla gülümsedi.Bozulan hikâyemin elle tutulan bir iki paragrafı kalmışsa, onları da mahvetmek istercesine kibar ve yapmacıksız bir sesle :

-Muhterem efendim,ne çok kitabınız var?

“Sana ne kardeşim, sen önündeki işine baksana!”diyemedim.Böylesine ince ve zarif konuşan birisini kimse azarlayamazdı.”Eh işte biraz var.”diyecektim,ağzımdan kaçiverdi:

-Kötü mü,dedim.

Biraz şaşırdı,biraz da bozuldu.Fakat çabuk topladı kendisini.

Kötü olur mu efendim,dedi.Kitap sahibi olmak ve kitap okumak ne güzel şeydir.

Bilmeden bile olsa benim on günlük emeğimi katleden bir duvar ustasının bu sözleri, bu kez bana dokundu.”Herkes görevini bilmeliydi.Değil mi?Bu adam kitap ve okumak konusunda bana nutuk mu çekmek istiyordu?”Doğrusu tam bir art niyetle sordum:

-Okur musun?

“Okumak isterim,fakat vakit yok,efendim.Üstelik de kitaplar çok pahalı.”gibi sözler geveleyeceğinden emindim. Aynı sözleri diskolarda vakit öldürüp yabancı sigaralar için üniversiteli gençler de geveleyip duruyorlardı.Olsun,yine de ben Salih Usta’yı “Kitap okumuyorsun da niye geveleyip duruyorsun?”diye azarlayacaktım.Daha doğrusu haddini bildirecektim.

Salih Usta şapkalı başını eğdi.Nedendir bilmiyorum bir ayıbını, sanki bir günahını söylüyormuş gibi çekinerek:

-Okurum efendim,dedi.

-Ne okursun ?

-En çok hikâye.Kışın da roman okurum.

-Kimleri okursun?

-Daha çok köy hayatını yazanları...

Bu adam sanki beni şaşırtmak için birileriyle bahse tutuşmuştu.Hayretler içindeydim. İtiraf etmeliyim ki başka soru sormaya korktum.Şaşkınlığımı belli etmemeye çalışarak :

-Güzel...Çok güzel,dedim.Madem ki okuyorsun iş bitiminde sana köy hikâyelerinin çoğunlukta olduğu bir kitap hediye edeceğim...

Tozlu kirpikleri arasında gözleri bir kez daha parladı.

-Çok seviniyim,efendim,dedi.Şimdi izninizle harç almaya gideyim.

Gitti.

O gidince banyoyu gözden geçirdim.Duvar yerli yerindeydi.

Sadece aydınlık duvarında küçük pencerenin konabileceği kadar bir pencere açılmıştı.

Kaba saba görünümlü bir duvar ustasının “efendimli, affedersinizli” hiç iğreti olmayan konuşmaları artık inanılmaz değildi.Asıl inanılmaz olan okuyan kişi sayısının hızla

azaldığı dünyamızda (özellikle Ülkemizde)sabahtan akşama kadar çalışmak ve yorulmak zorunda olan elleri nasırlı bir duvar ustasının hikâye,roman okuyor olmasıydı.Gerçekten de okuyor muydu?Yoksa kitaplığı görünce hoşnutluğumu kazanıp biraz fazla bahşiş koparabilmek için mi söylemişti.

O dönmeden karım ve çocuklarım döndüler.Karım,yeni hikâyemi yazmaya başlayıp başlamadığımı anlamak için uzun uzun yüzüme baktı.Bir ipucu yakalayamamış olmalı ki sordu:

-Hikâyeden ne haber ?

-Hikâye öldü,dedim.

-Başlayamadın mı ?

-Hayır.

Neden başlayamadığımı ayrıntılı sormadı.Yine de ben sürpriz olsun diye hikâyemin neden öldüğünü anlatacaktım.Elinde harç dolu Salih Usta gelince her şey kendiliğinden anlaşıldı.

Salih Usta, ölü hikâyedeki gibi mesleğini yarım yamalak kavramış birisi değildi.Titizdi, çabuktu.Temiz çalışıyordu.Ortalığı kirletmeden işini bitirmişti.Duvarın kopardığı parçaları ve sıva kırıntılarını kovasına doldurup dışarı götürdü. Döndü ve aletlerini aldı.

-Kitabım,dedi.

Kendi kitaplarımdan birini verdim.Eline alır almaz geri uzattı.

-Bu bende var,dedi.Mümkünse başka bir tane.

Gel de şaşırma...

Köy hikâyelerinin ağırlıkta olduğu başka bir kitabımı verdim. Sevindi. Teşekkür etti..Bahşiş vermek üzere cüzdanımı çıkarınca hemen suratını astı.Bileğimden tuttu.Bileğimin kocaman avucunun içinde çöp gibi kaldığını hissettim.

-Olmaz,dedi.O hata bizimdi.

Israr etmem fayda etmedi.Cüzdanımı zorla cebime koydurdu.

Karşılıklı teşekkür ettik.

Tam ayrılacağı zaman balkondaki fayansları hatırladım.İyi bir fayans ustası tanıyıp tanımadığımı sordum.Mutfak duvarlarını tabandan tavana fayansla kapatacağımızı,fayansın hazır olduğunu söyledim.Çıkık gözleri ve kalın dudaklarıyla gülümsedi.Başıyla yukarıyı işaret etti.

-On yedi numaranın mutfağına bakın,dedi.Beğenirseniz ve bir hafta beklerseniz ben yaparım,dedi.Haydi hoşça kalın.

Hoşnutluğumu kazanmış ve bahşiş koparmak gibi bir niyetinin olmadığını veciz davranışlarıyla ortaya koyarak gitmişti.

Çok değil üç gün sonra yolumu kesti.

-Verdiğiniz kitabı okudum,dedi.

-Beğendin mi, dedim.

-Hem de nasıl...Sanki bizim oraları anlatıyor.Aynı yazarın öteki kitabına da başladım. Hani ben de var diye geri çevirmiştim ya...

“O kitapların yazarı benim.”diyemedim.Demem de gerekmiyordu.

O an bir duvarcı tarafından okunmanın ve beğenilmenin güzelliğini yaşadım.Bu yeterdi.Heyecan ve duygu yüklü bir sesle:

-Beklerim,dedim,Kitaplığımdaki bütün roman ve hikâyeler senindir.Dileğimde dilediğin kadar alabilirsin.

Saygıyla teşekkür etti.

Mutfağın fayansını döşerken iyiden iyiye dost olduk.Sofraya birlikte oturduk, çayı birlikte yudumladık. Onu tuzak sorularla uzun uzun konuşturdum.Ölü hikâyede ben ne düşünmüşsem o tam tersini söyledi.Ankara'nın elli altmış kilometre uzağında bir köydendi. Köyde bir karış arazileri ve bir dikili ağaçları kalmamıştı.En son bir eski ev ile iki parça tarlayı geçen yıl satmışlardı.Daha doğrusu Salih Usta hileyle satmıştı.Önce annesi ve babasını (ikisi de hayattaydı)hacca göndermiş, onlar dönünceye kadar da ev ve tarlaları satmıştı.Böyle yapmasa ihtiyarların şehre gidecekleri yoktu.Nedense korkuyorlardı şehirden.Onları köyde bırakamazdı.Çünkü bakıma muhtaçtılar.Şimdi yanındaydılar.Alışmışlardı “Allah senden razı olsun, oğlum.”diyorlardı.Üç tane de (ellerinden öperler)evladı vardı Salih Usta'nın. Büyükler oğlan, küçüğü kızdı.En büyük inşaat mühendisliğini bitirmiş, okulda asistan olarak kalmıştı. Onun küçüğü dişçilikte okuyordu.Kız,lise sondaydı.Üniversite sınavına hazırlanıyordu.Çocuk doktorluğu diyor başka bir şey demiyordu.Salih Usta annesi ve babasına karşı nasıl saygılıysa evlatları da Salih Usta'ya karşı öyleydiler.Oturduğu ev kendisininindi.Bugüne dek sağlığından hiçbir şikayeti olmamıştı. Televizyon seyretmekten pek hoşlanmıyordu.Çalışmayı bir de okumayı çok seviyordu.

Çalışırken eldiven kullanmaya bir türlü alışmamıştı.Ellerindeki nasırlar aslında ameliyatla alınabilirdi.Fakat Salih Usta iğneden,doktordan ve hastaneden korktuğu için ameliyatı göze alamamıştı.Hayatında hiç içki içmemişti.Sigaraya da hiç alışmamıştı.En sevdiği yemek domatesli bulgur pilavıydı.Tatlılardan sütlacı çok severdi.Çocukları”Baba

sen bizden çok okuyorsun.Seni kıskanıyoruz.”diyorlardı.Salih Usta hayatı çalışarak kazanıyor ve okuyarak öğreniyordu.Doğrusu okumayanları bir türlü anlamıyordu.

Salih Usta evimizde beş gün çalıştı. Bilmeden bozduğu hikâyemin yerine yenisini koymuştu.

O kapıdan çıkar çıkmaz odama koşarak bilgisayarımı hemen açtım.İlk cümleyi yazdığımda o henüz bahçe kapısına bile varmamıştı.”Ölçüleri normalin o kadar dışına taşmıştı ki...”

Osman Çeviksoy

ANLAMA SORULARI

BİR GARİP SALİH USTA

- 1: Salih Usta'nın kaç çocuğu vardır?
2. Salih Usta'nın okumaya önem vermesi kendisine ve ailesine nasıl yansımıştır?
3. Hikâyenin ana fikri nedir?
4. Hikâyenin konusu nedir?
5. Hikâyede yazarın Salih Usta ile ilgili olarak yanılıgılarından 3 tanesini yazınız.
6. Hikayede yazarı Salih Usta ile ilgili olarak en çok şaşırtan şey nedir?
7. Yazar Salih Usta'yı tanımasaydı hikayesi nasıl sonuçlanacaktı?
8. Salih Usta'nın iş ve yaşama bakış açısı nasıldır?
9. Yazarın gerçek hayattan ziyade, bu örnekte olduğu gibi, kurgu yazılar yazması gerçekte olaylara ve kişilere bakış açımızı nasıl etkilemektedir?
10. Yazarın bu hikayede sorguladığı kişi ve olaylar nelerdir?

EK-2- OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ (BİLGİLENDİRİCİ METİN)

BEŞ BÜYÜK KENTİMİZDEKİ OKUMAZ-YAZMAZLAR

Dünyada ve Ülkemizde okur-yazarlığın yaygınlaştırılması konusunda günümüze kadar çeşitli çalışmalar yapılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Ancak sorunun köklü bir çözümü için bunlar yeterli olmamıştır. 2010'lu yıllara yaklaştığımız şu günlerde bile halen dünyamızda 15 ve daha yukarı yaşlarda 1 milyar, ülkemizde ise 8 milyon civarında okumaz-yazmaz bulunmaktadır.

Okumaz-yazmazlık sorununun büyüklüğü korkunçtur. Dünyada okumaz-yazmazlık oranı 1970'li yıllarda % 32.9 iken 1985'li yıllarda % 27.7'ye düşmüştür. Bu düşüşe dayalı olarak yetişkinler arasında okumaz-yazmazlığın azaldığı kanısı yaygınlaşmış ve nüfus artışına paralel olarak okumaz-yazmazların da gerçek sayısının arttığı gözden kaçmıştır. Örneğin 1970 yılında dünyamızda 760 milyon okumaz-yazmaz varken, 1985 yılında bu sayı 889 milyona, 1990 yılında da yaklaşık 1 milyara yükselmiştir. Bu durum okumaz-yazmazlık konusunu incelerken oran yerine gerçek sayılara bakılmasının daha gerçekçi olacağını gündeme getirmiştir. Bu düşünceden hareketle başta UNESCO olmak üzere çeşitli ülkelerde oran yerine sayı kullanılmaya başlanmıştır.

Ülkemizde Durum

Ülkemizde okumaz –yazmazlık konusu halen oranlarla ifade edilmekte ve ciddi yanılgılara düşülmektedir. Örneğin 2000 yılı verilerine göre, İstanbul'daki okumaz-yazmaz oranı % 13.33'tür. Bu oranla İstanbul Ülkemizdeki okumaz-yazmazlığın en düşük olduğu illerden biri olmaktadır. Oysa gerçek sayılara bakıldığında 593.606 okumaz-yazmazla İstanbul en çok okumaz-yazmaz bulunan iller sıralamasının başında yer almaktadır. İkinci sırayı 243.415 okumaz-yazmazla Ankara, üçüncü sırayı 250.627 okumaz-yazmazla İzmir, dördüncü sırayı 158.537 sayı ile Bursa, beşinci sırayı ise 189.274 Konya almaktadır. Yani beş büyük kentimizdeki toplam okumaz-yazmaz sayısı 1.5 milyonu geçmektedir. Bu hiç de azımsanmayacak bir rakamdır.

Diğer taraftan olaya hep oran olarak bakıldığından dikkatler genellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerimizdeki illerin okumaz-yazmazlık oranlarının yüksekliğine çevrilmekte ve öncelikle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Konya illerimizdeki okumaz-yazmazlarımızın sayısı, okumaz-yazmazlık oranını % 30-50 arasında olan ve hatta % 50'yi aştığı belirlenen “ Ağrı, Amasya, Artvin,

Ardahan, Bingöl, Bitlis, Bayburt, Çorum, Elazığ, Erzincan, Gümüşhane, Giresun, Hakkari, Iğdır, Kars, Kastamonu, Kilis, Muş, Rize, Sinop, Şırnak, Tunceli ve Yozgat olmak üzere 25 ilimizdeki toplam okumaz-yazmaz sayısından fazladır. Üstelik bu beş büyük kentimizdeki okumaz-yazmazların sayısı çoğunluğu 14-44 yaş arası çalışan nüfusu kapsamaktadır. Böyle bir çerçevede beş büyük kentimizin okumaz-yazmazlık yönünden Doğu ve Güneydoğu illeri kadar öncelikli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okul ve öğretmen yönünden zengin olan bu beş büyük kentimizde yukarıda sıralanan 25 ilimizden fazla okumaz-yazmazın bulunması yanında 6-12 yaş arası 220.350 çocuğumuzun da hiç okula gitmediği ve okuma-yazma bilmediği görülmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar her düzeydeki okulun, öğretmenin, kitapların, kütüphanelerin, eğitici araç ve gereçlerin bol bulunduğu beş büyük kentimizde bunlardan hiç yararlanamayan okumaz-yazmaz insanlarımızın da çok olması düşündürücüdür.

Gizli Okumaz-Yazmazlar

Okuma-yazmayı hiç bilmeyenlerin yanı sıra okula giderek mezun olan ve sonradan bunu unutanlar da bulunmaktadır. "Gizli okumaz-yazmazlık" ya da "okuma-yazmayı unutma" adı verilen bu durum Avrupa ülkelerin endişelendirmekte ve her birinde 2-8 milyon arası değişen "gizli okumaz-yazmazların" olduğu açıklanmaktadır. Ülkemizde bu duruma ilişkin rakamlar bulunmamaktadır. Ancak Ankara ile Mamak İlçesi'ne bağlı 4 mahalledeki 12.342 ilkokul mezunu yetişkin üzerinde yaptığımız araştırmada 200 yetişkinin okuma – yazmayı tamamen unutmuş olduğu saptanmıştır. Bu bulgu gizli okumaz-yazmazlığın Ülkemizin de önemli bir sorunu olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, beş büyük kentimizdeki nüfusun yarısını oluşturan ilkokul mezunu yetişkinler arasında, okuma-yazmayı unutanların olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca beş büyük kentimizde 4 milyona yakın yetişkin, bir öğrenim kurumundan mezun bulunmamakta, ancak okur-yazar olduğunu beyan etmektedir. Kuşkusuz aralarında iyi okur-yazar olanlar vardır. Fakat ne kadarının okuma-yazmayı iyi bildiği konusu açık değildir. Buradan gizli okumaz-yazmazların sayısının artacağı tahmin edilmektedir. Özetle beş büyük kentimizde önemli ölçüde gizli okumaz-yazmazların da olduğu görülmektedir.

Sonuç

Dünyamızda ve Ülkemizde okumaz – yazmazların sayısının giderek artması bu konularda daha etkin önlemlerin alınmasını gündeme getirmektedir. Gerekli önlemlerin alınabilmesi için okumaz-yazmazların gerçek sayılarından hareket etmekte büyük yarar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Konya gibi beş büyük kentimizin okuma-yazma konusunda Doğu ve Güneydoğu illeri kadar öncelikli

olduğu ortaya çıkmaktadır.Beş büyük kentimizde bu kadar çok açık ve gizli okumaz-yazmazların olması, zaten kalabalık ve iş yükünün ağır olduğu bu kentlerimizde çeşitli hizmetlerin götürülmesini olduğu kadar ekonomik, sosyal , kültürel ve politik yaşamı da güçleştirici olmaktadır.Bu nedenle okumaz-yazmazların eğitilmesinde her düzeydeki eğitim kurumlarının yanı sıra,diğer kurum ve kuruluşlar ile yerel yönetimlere de büyük görevler düşmektedir.

O halde dileğimiz,söz konusu kurum ve kuruluşların, okumaz-yazmazların okur-yazar hale getirilmesindeki sorumluluklarını bir an önce yerine getirmeleridir.

Prof.Dr.Firdevs GÜNEŞ

BEŞ BÜYÜK KENTİMİZDEKİ OKUMAZ YAZMAZLAR

1. “Gizli okumaz-yazmaz” terimi ile kastedilen nedir?
2. Ülkemiz genelinde gizli okumaz-yazmalara yönelik bir araştırma yapılmış mıdır?
3. Büyükşehirlerde herhangi bir okuldan mezun olmamasına rağmen okur-yazar olduğunu beyan eden 4 milyon kişi vardır. Bu kişiler, ülkemizdeki gerçek okumaz-yazmaz sayısına etki edebilir mi?
4. Metnin ana fikri nedir?
5. Okumaz-yazmazlık konusunu incelerken oranlara bakılmasını ne tür sakıncalı sonuçlar doğurmaktadır?
6. Beş büyük şehirdeki okumaz-yazmazların çoğunluğunun 14-44 yaş arasındaki nüfus olmasının ne tür olumsuz sonuçları olabilir?
7. Yazarın verdiği bilgiler doğrultusunda yazarın amacının ne olabilir?
8. Metne göre Türkiye’de okumaz-yazmazlık oranının %30 ve üstü olduğu iller hangileridir?
9. Dünyadaki okumaz-yazmaz oranında nasıl bir değişiklik yaşanmaktadır?
10. Gizli okumaz-yazmazlar genellikle nerelerde yoğunlaşmaktadır?

EK-3- OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

Ad Soyad:.....

Bölümü:.....

Sınıfı:.....

Cinsiyeti:.....

- 1 anlamı “ Ben bunu **asla ya da neredeyse hiç** yapmam”
- 2 anlamı “ Ben bunu **nadiren** yaparım”
- 3 anlamı “ Ben bunu **ara sıra** yaparım”
- 4 anlamı “Ben bunu **genellikle** yaparım”
- 5 anlamı “Ben bunu **daima ya da neredeyse her zaman** yaparım”

	Strateji	Asla ya da neredeyse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeyse her
GENEL	1.Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
DESTEK	2.Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
GENEL	3.Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
GENEL	4.Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
DESTEK	5.Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
DESTEK	6.Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
GENEL	7.Okuma amacıyla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
PROBLEM	8.Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum	1	2	3	4	5
DESTEK	9.Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5

GENEL	10.Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
PROBLEM	11.Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
DESTEK	12.Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
PROBLEM	13.Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
GENEL	14.Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
DESTEK	15.Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
PROBLEM	16.Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
GENEL	17.Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
PROBLEM	18.Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
GENEL	19.Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
DESTEK	20.Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
PROBLEM	21.Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
GENEL	22.Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	1	2	3	4	5
GENEL	23.Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.	1	2	3	4	5
DESTEK	24.Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
GENEL	25.Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
GENEL	26.Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
PROBLEM	27.Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
DESTEK	28.Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
GENEL	29.Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5

PROBLEM	30.Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
---------	--	---	---	---	---	---

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

PUANLAMA

Ad Soyad: _____

Yaş : _____

Tarih: _____

1. Her bir maddeye verdiğiniz cevabı (1, 2, 3, 4, 5) aşağıdaki boşluklara yazınız.
2. Her sütun altındaki maddeleri toplayınız ve toplam puanı alttaki bölüme yazınız.
3. Toplam puanı, o sütundaki madde sayısına bölünüz ve ortalamanızı yazınız.
4. Tüm maddelere verdiğiniz cevaplarınızı toplayıp 30'a bölünüz ve böylece, ölçek ortalamanızı hesaplayınız.

GENEL STRATEJİLERİ (GENEL)	OKUMA PROBLEM STRATEJİLERİ (PROBLEM)	ÇÖZME DESTEK STRATEJİLERİ (DESTEK)
1 _____	8. _____	2. _____
3 _____	11. _____	5. _____
4 _____	13. _____	6. _____
7 _____	16. _____	9. _____
10 _____	18. _____	12. _____
14 _____	21. _____	15. _____
17 _____	27. _____	20. _____
19 _____	30. _____	24. _____
22 _____		28. _____
23 _____		

25_____

26_____

29_____

GENEL TOPLAM :
GENEL ORTALAMA:

PROBLEM TOPLAM:
PROBLEM ORTALAMA:

DESTEK TOPLAM:
DESTEK ORTALAMA:

EK-4:UYGULAMA İZİN YAZISI



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 18078227/770- 725

22./05/2014

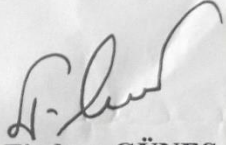
Konu : Uygulama Metni

Sayın Çevirmen Neslihan KÖSE

İlgi : Çevirmen Neslihan KÖSE' nin 20.05.2014 tarihli dilekçesi.

İlgi ve tarihli dilekçeniz gereğince; “Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanız kapsamında Eğitim Fakültesi öğrencilerine “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve okuduğunu anlama metinlerini uygulamanız Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Dekan

EK-5:ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Neslihan KÖSE
Doğum Yeri ve Tarihi : Devrekani 03/09/1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi :Bartın Üniversitesi Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar:

- 1) International Conference for Teaching and Education- 2015. *The Relationship Between Reading Comprehension Skills And Use Of Metacognitive Strategies: A Pilot Study.* Sözlü Sunum. Barselona, İSPANYA.
- 2) Eğitimde Gelecek Arayışları Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. *Japonya ve İngiltere'de Değerler Eğitimi İncelemesi.* Sözlü Sunum ve Bildiri. Bartın, TÜRKİYE
- 3) International Conference for Teaching and Education- 2014. *Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Of Prospective Teachers.* Sözlü Sunum. Roma, İTALYA.

Projeler ve Kurs Belgeleri:

- 1) MENTALK: Alternative Language Learning Techniques for Male Learners Active in Tourism Sector – ERASMUS+ Mesleki Eğitim Alanında Stratejik Ortaklıklar 2015-2017
- 2) Millenium Classrooms in the Lifelong Learning- Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı 2015-2016
- 3) Empowering Women's Leadership for Civil Society- Grundtvig Workshop 2013. Caux, İSVİÇRE.

- 4) Play and Teach. Interacting in Dublin, Teaching and Learning Strategies Using Games and Drama Activities- Grundtvig Hizmetiçi Eğitim Programı 2012. Dublin, İRLANDA.

Çalıştığı Kurumlar:

- Çevirmen: Bartın Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü- 2011- Devam ediyor
- Uluslararası Medya Planlama Yetkilisi: CNR Holding- 2006-2011

İletişim

E-Posta Adresi : neslihan@gmail.com