

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI

**FARKLI ÖĞRENİM DÜZEYLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ
KULLANMA DURUMLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUNUS AKKUŞ

GAZİANTEP

HAZİRAN 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI

**FARKLI ÖĞRENİM DÜZEYLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUNUS AKKUŞ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Yunus AKKUŞ**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Enstitü Ana Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**Tez Savunma Tarihi:** 24/06/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:**İmzası**

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Doç. Dr. Nihat BAYAT

Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Yunus AKKUŞ

Öğrenci Numarası: 201566458

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2019

ÖZET
FARKLI ÖĞRENİM DÜZEYLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AKKUŞ, Yunus
Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Haziran 2019, 64 sayfa

Bu araştırmanın amacı farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde 8. sınıf düzeyindeki yüz (100) öğrenci; 12. sınıf düzeyindeki yüz (100) öğrenci ve üniversite düzeyindeki yüz (100) öğrenci olmak üzere toplam 300 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubundan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (veriler homojen dağılmadığı için Kruskal-Wallis) ve korelasyon (Spearman) analizine tabii tutulmuştur. Bunun için öncelikle kayıp veri analizi yapılmak suretiyle kayıp verilerin yerine ortalama değerler eklenerek veri seti çözümlemeye hazır hale getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri öğretim kademelerine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Okuma sıklığı ile öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Üstbilis, üstbilşsel okuma stratejileri, okuma sıklığı.

ABSTRACT**EXAMINING THE USE OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES
OF STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES**

AKKUŞ, Yunus

M. A. Thesis, Department of Turkish Teaching
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI

June 2019, 64 pages

The purpose of this study was to investigate the differences in the use of metacognitive reading strategies of students at different educational levels in terms of various variables. The research was carried out in the second period of the 2018-2019 academic year with a total of 300 students; (100) eight grade students, (100) twelve grade students and (100) university students. Metacognitive Reading Strategies Scale (UBOS) was used as the data collection instrument in the study. The data obtained from the sample were subjected to independent groups t-test, one-way analysis of variance (data is not distributed homogeneously Kruskal Wallis) and correlation (Spearman) analysis via SPSS 20.0 program. In order to do this, first of all, the missing data is analysed by adding average values instead of the missing data and the data set was got ready for analysis. According to the finding obtained from this study; the level of using metacognitive reading strategies of the students differs according to the education levels. There is not a significant difference between the students' level of using metacognitive reading strategies and the gender variable. There is a significant difference between the frequency of reading and the level of using metacognitive reading strategies of the students.

Key words: Metacognition, metacognitive reading strategies, reading frequency.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölüm kuramsal çerçeve bölümüdür. Bu bölümde; araştırma konusunun kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla bilişsel kuram, okuma, üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri konuları üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, veri toplama aracı ve yöntemi, işlem basamakları ve araştırma verilerinin çözülmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince bana verdiği destekten ve gösterdiği ilgiden dolayı danışmanım ve hocam Sayın Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI'ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Farklı konularda bilgilerine başvurduğum ve veri analizlerinde bana yardımcı olan Sayın Arş. Gör. Dr. Alper YONTAR'a; çalışma süresince benden desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Mustafa ÖZDEŞ'e; verilerin toplanması aşamasında edebiyat öğretmenim Yılmaz AYBOĞAN'a ve bazı metinlerin çevirisinde yardımlarını eksik etmeyen öğretmen arkadaşlarım Ufuk YABAŞ ve Elif PEKER'e; araştırma ölçeklerinin uygulandığı Yavuzlar Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerine; Sunar Nuri Çomu Anadolu Lisesi 12. sınıf öğrencilerine ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine, tez süresi boyunca benden desteklerini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gaziantep
Haziran, 2019
Yunus AKKUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.5. SAYILTILAR	6
1.6. SINIRLILIKLAR	6
1.7. TANIMLAR.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. BİLİŞSEL KURAM	8
2.2. OKUMA	9
2.2.1. Okuma İlkeleri	14
2.2.2. Okumayı Oluşturan Temel Öğeler.....	15
2.2.3. Okuma-Anlama İlişkisi.....	15
2.2.4. Okuma Stratejileri.....	17
2.3. ÜSTBİLİŞ	19
2.3.1. Okuma ve Üstbilış	21
2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ	23
2.4.1.Üstbilışsel Okuma Stratejilerini Kullanmanın Okuma Sürecine Katkıları	25
2.4.2. Üstbilışsel Okuma Stratejilerinin Öğretimi	27
2.5. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	28
YÖNTEM.....	43

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	43
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	43
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	43
3.4. İŞLEM BASAMAKLARI.....	45
3.4.1. Hazırlık	45
3.4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS).....	45
3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ	46
BULGULAR ve YORUM	47
4.1. FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE BULUNAN ÖĞRENCİLERİN ÜBOS KULLANIM DÜZEYLERİNİN; ÖĞRETİM KADEMELERİNE, CİNSİYETE VE OKUMA SIKLIĞINA GÖRE İNCELENMESİ	47
4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)	47
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)	47
4.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)	48
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Öğretim Kademelerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	48
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	49
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	49
4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	50
4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	50
4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	51
4.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	51
4.1.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	52

4.1.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)	52
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	53
5.2. ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	62
EK 1. Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	62
EK 2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)	63
ÖZGEÇMİŞ	64
VITAE.....	64



TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.3. Stratejileri Kullanma Düzeyini Gösteren ÜBOS Ölçeği Puan Ortalaması Aralıkları.....	44
Tablo 3.5.Korelasyon Katsayı Düzeyleri.....	46
Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları.....	47
Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları.....	47
Tablo 4.3. Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları.....	48
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretim Kademelerine Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.6.Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.7. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.8. Tüm Öğrencilerin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	51
Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	51
Tablo 4.11. Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	52
Tablo 4.12. Tüm Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	52

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

ÜBOS: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

EARGED: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Bkz.: Bakınız

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

S/ss: Sayfa/sayfa sayısı

Vd.: ve diğerleri

Vb.: ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1.PROBLEM DURUMU

Okuma, bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran bir anlama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma edimini yaşamımızda yalnızca kitaplarla sınırlandırmamak gerekir. Çünkü günlük yaşamda karşılaştığımız bütün yazılar ancak okuma becerisine sahip olunmakla çözülebilir. Günümüzde bireylerin bu beceriye sahip olması bu açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Araştırma yapma, eleştirel düşünebilme, okuduğunu anlama, çıkarımda bulunabilme, yorumlayabilme gibi üst düzey yeteneklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, gelişmiş bir toplumun önemli yapı taşlarından biridir (Başaran, 2013). Okuma edimi, bireylerin akademik ve sosyal anlamda yaşamlarını kolaylaştıran, onların çevrelerine uyumlarını sağlayan önemli bir edimdir.

Okumak düşünmeyi, düşündükleri üzerinde yorum yapmayı beraberinde getirir. Bilgiye ihtiyaç duyan toplumlar, okuma yolu ile kısa yoldan bilgiye ulaşır. Okuma eylemi, bireyin kendini yenileyebilmesi, geliştirmesi ve sınırlarını zorlayarak evrenselliğe ulaşması için göstermiş olduğu kolay ama değerli bir çabadır (Ungan, 2008: 219). Bu çaba anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi açısından önem taşır.

Bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere uluslararası standartlarda yapılan PIRLS, PISA gibi dünya genelinde geçerli olan sınavlara çeşitli ülkelerin yanı sıra Türkiye de katılmaktadır. PISA 2015 sınavında Türkiye, okuma alanında sahip olduğu puan ile sınava katılan ülkelerin puan ortalamasının altında kalarak 49. sırada yer almıştır (OECD, 2016).

Geçmiş yıllarda yapılan PISA sınavlarında Türkiye okuma alanında 2015 yılı itibariyle alt sıralarda yer almıştır. Önceki sınav puanlarının altında bir puan alan Türkiye düşüş gösteren ülkeler arasındadır. 2015 yılında yapılan PISA sınavına

toplam 72 ülke katılmıştır. Sınav, öğrencilerin okuma alanındaki etkinliği, okuma ve okuduğunu anlama, bu anlamda öğrenme stratejilerine yönelik bilinç düzeyleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Sınavda öğrencilerin okuma edimi içerisinde yer alan bilgi ve yeteneklerinin yanında öğrenme stratejilerini kullanım durumları ve okuma alanındaki tutumları da değerlendirilmiştir (OECD, 2016).

2015 yılında yapılan PISA sınavı verilerine göre, Türkiye'nin okuma alanındaki puan ortalaması 428'dir. Bu sonuçla Türkiye yakaladığı %32'lik bir oranla ülkeler arasında ortalama 407-480 puan aralığında seyreden ikinci düzeyde bulunmaktadır. Bu düzeyde bulunan öğrenciler, bir konu etrafında karşılaştırma yapabilir, okuma parçalarını kendi kişisel tecrübeleri ile ilişkilendirebilir, ayrıntılı bir şekilde açıklaması verilen parçaların ne anlama geldiğini yorumlayabilir, metinler arası karşılaştırmalar yapabilir ve bu metinlerden çıkarımlarda bulunabilir (OECD, 2016). Bu durum PISA tarafından yapılan sınavda, okuma alanında ülkemizdeki öğrencilerin bazı okuma stratejilerini kullanabilmeleri açısından yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir.

OECD Türkiye raporuna göre; 2015 yılında yapılan PISA sınavında Türkiye, matematik ve fen derslerine oranla okuma alanında tam 47 puanlık düşüşle 475 puandan 428 puana gerilemiştir. Bu sonuç ile Türkiye, 492 olan OECD ülkeleri puan ortalamasının gerisinde kalmış 72 ülke arasında 51. sırada yer almıştır. Bu sonuçlar, Türkiye'de ciddi anlamda okuduğunu anlama konusunda sıkıntıların yaşandığını ve mevcut sistemde eksikliklerin olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

Türkiye'de okuma kültürü konusunda günümüze kadar yapılan çalışmaların neredeyse tamamında toplumun okuma kültürü ve kitap okuma sıklığı açısından zayıf bulunduğu ifade edilmektedir (Yalman vd., 2013:294). Okuma sıklığı ve sonrasında kazanılan okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, okuldan ayrılma ve işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz edilebilir (Gönen, 2004). Okuma kültürünün zayıf olması ve okuduğunu anlama düzeyinin her PISA sınav sonucunda gerilemesi bu alanda yapılan çalışmaların gözden geçirilmesini önemli hale getirmektedir. Türkiye, okuma konusunda çeşitli araştırmalar yaparak ortaya çıkan bu tabloyu düzeltme yolunu aramalıdır.

Okuduğunu anlama açısından birey birçok faktörden etkilenebilir. Bu faktörler arasında zeka, güdülenme düzeyi, aile, kişisel farkındalık, sosyal ve ekonomik düzey ile kültürel değerler sayılabilir (EARGED, 2007; Akt. Çöğmen, 2008). Bireyin okuma sürecinde okuduğu metne uygun olarak yöntem ve teknikler kullanması, uyguladığı yöntem ve teknikler üzerinde düşünmesi, kendi okuma sürecini kontrol edebilmesi olarak (Kanmaz, 2012:57) tanımlanan üstbilişsel okuma stratejileri de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden biri olarak görülür.

Metinleri anlamak ve bu metinlerden çıkarımlarda bulunmak için birtakım stratejiler kullanılır. Öğrenciler, metinleri anlamak ve çözümleyebilmek için okuduğunu anlama çalışmalarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullanır. Okuma sırasında güdülenme süreci iyi yürütüldüğü takdirde öğrenmeler kolaylaşır ve biliş kavramının, üstbilişi fark etmesindeki etkisi artar. Öğrencilerin kullandığı üstbilişsel okuma stratejileri okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel farkındalık yaratması açısından oldukça önemlidir (Öztürk, 2012:293; Akt. Ateş, 2013). Üstbilişsel okumanın önemi bilişsel becerilerin sürece ortak olduğu anlama çalışmalarında ortaya çıkar. Bireyler sıradan yapılan bir okumada bu stratejilere başvurmaz. Bunun sonucunda bilgiler kolay bir biçimde zihinde tutulamayacağı için birey, öğrendikleri hakkında sorgulama yapamaz. Fakat üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı okuma çalışmalarında birey öğrendiklerinin farkındadır ve öğrendiklerini sorgular (Ateş, 2013).

Üstbilişsel okuma stratejileri hem öğrencilerin okuduğunu anlamasını hem de anladıklarını kontrol etmesini sağlar. Ayrıca güdülenme sürecinde etkili olduğu için anlama çalışmalarını da olumlu yönde etkilemektedir (Başaran, 2013). Bireyin okuduğunu anlamasında ve okuma sürecini yönetmesinde büyük rol oynayan üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretim kademelerine ve okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek uygulama süreçleri açısından önem taşımaktadır.

Üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı bireyin bulunduğu öğrenim kademesine göre farklılaşabilir ya da her bir öğrenim kademesinde benzer nitelikler gösterebilir. Bu durumun açıklığa kavuşturulması üstbilişsel okuma stratejilerinin bireylerdeki gelişimini izleyebilmek açısından değer taşımaktadır. Öte yandan okuma sıklığı ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişkinin

olup olmadığını belirlemek üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda veri sağlayacağından önem taşımaktadır.

Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Alanyazına bakıldığında öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen az sayıda çalışmanın (Çeçen ve Alver, 2011; Ateş, 2013; Akın ve Çeçen, 2014; Sidekli ve Çetin, 2017; Özdemir, 2018; Durgun, 2010; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Başaran, 2013; Köse, 2016) olduğu görülmektedir. Ancak, üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenim düzeyleri ve okuma sıklığı açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alanyazındaki bu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın ana problem cümlesi şudur:

Farklı öğrenim kademelerinde bulunan öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri; öğretim kademelerine, cinsiyete ve okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya ilişkin alt problemler ise şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?
2. Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?
3. Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri, öğretim kademelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaçla birlikte araştırmada, farklı öğrenim kademelerinde bulunan öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeylerinin öğretim kademelerine, cinsiyete ve okuma sıklığına göre aralarında anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazına bakıldığında farklı öğrenim düzeylerinde okuma stratejileri kullanımlarının okuduğunu anlamaya etkisinin ve üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıklarının incelendiği çalışmalar (Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Topuzkanamış, 2009; Çeçen ve Alver, 2011; Ateş, 2013; Akın ve Çeçen, 2014; Kana, 2014; Sidekli ve Çetin, 2017; Özdemir, 2018; Durgun, 2010; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Başaran, 2013; Köse, 2016) ile bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisinin sınındığı (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Yaman ve Çakıcı, 2013) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak, üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenim düzeyleri ve okuma sıklığı açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alanyazındaki bu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir:

1. Kullanılan (ÜBOS) ölçeğe katılımcılar içten yanıt vermişlerdir.
2. Okuma sırasında öğrencilerin hangi üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını belirlemede Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) yeterli olmuştur.
3. Ölçekte bulunan maddelerin anlaşılabilirliği katılımcıların anlama düzeylerini ölçmek için yeterlidir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır:

1. Çalışma, lisans 4. sınıf düzeyindeki 100 üniversite; 12. sınıf düzeyindeki 100 lise ve 8. sınıf düzeyindeki 100 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam üç yüz (300) öğrenci ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Biliş: Biliş, insanoğlunun dünyada meydana gelen olay ve durumları anlamak ve anlamlandırmak için kısaca dünyayı daha iyi tanıyabilmek için yapmış olduğu zihinsel faaliyetlerin tümüdür. Dışarıdan gelen uyaranların fark edilmesi, daha önce kazanılan bilgilerle bu uyaranların kıyaslanması bunun sonucunda yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla elde edilen bilgilerin uzun süreli belleğe alınması ve hatırlanması ile ilgili süreçleri kapsar (Erden ve Akman, 2003:157).

Üstbiliş (Metacognition): Bireyin zihinsel olarak yaşayıp öğrendiklerini fark etmesi ve daha sonra bu öğrenme süreçlerini kendisinin denetlemesidir (Flavell, 1979).

Okuma: Daha önce sahip olunan bilgi ve becerilerle, okuyucu ve yazarlar arasında çeşitli iletişim araçlarının kullanıldığı, daha çok okurun yazara ulaşabilmek için çaba gösterdiği bir hedef olması bakımından okuduğunu anlama ve anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2010).

Strateji: İyi okuyucular tarafından okuma esnasında karşılaşılan zorlukları aşmak ve metinleri daha iyi anlamak için ortaya çıkan planlı etkinlikler olarak tanımlanabilir (Garner, 1987:50; Akt. Ay, 2008: 10).

Okuma Stratejileri: Okuma stratejileri, okuyucuların seçmiş oldukları hedeflere ulaşmak adına kullanmış oldukları ve onları hedeflerine götüren yollardır (Aarnoutseve Schellings, 2003:391; Akt. Babacan, 2012).

Öğrenme Stratejileri: Daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek, bireyin kendi öğrenme ve algılama dünyasına hâkim olduğu ayrıca öğrendiklerini öz yaşantısına dökmek adına başvurduğu bir takım etkinliklerdir (Oxford, 1990:8; Akt. Köse, 2016).

Üstbilişsel Okuma: Bireyin okuma sürecinde okuduğu metne uygun olarak yöntem ve teknikler kullanması, uyguladığı yöntem ve teknikler üzerinde düşünmesi, kendi okuma sürecini kontrol edebilmesidir (Kanmaz, 2012:57).

Üstbilişsel Bilgi: Üstbilişsel bilgi, insanların kendi bilişsel süreçleri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlanmaktadır (Wenden, 1998:516; Akt. Muhtar, 2006).

Üstbilişsel Stratejiler: Üstbilişsel stratejiler, bireyleri öğrenme süreçleri üzerinde düşünmeye iten stratejilerdir. Bireylerin öğrendiklerini planlaması, algılaması ve değerlendirmesi bu stratejilerin temelini oluşturur. Bununla birlikte birey kendi öğrenmelerini değerlendirebilir ve öğrenme süreci hakkında farkındalık kazanır. Zihinsel olarak kontrol edebildiği ve algıladığı bilgileri zihninde işler ve bu stratejiler yardımıyla anlamlı bir öğrenme süreci gerçekleştirir (O'Malley vd., 1985: 560–61; Akt. Muhtar, 2006:32).

Üstbilişsel Deneyim: Üstbilişsel deneyimler, bireylerin bilinçli bir biçimde yapmış oldukları iş ve eylemler üzerine yaşadıkları bilgi birikimi sonucunda kazanılan bilgileri kullanırken elde ettikleri tecrübelerin bütünüdür (Efklides, 2009; Akt. Köse 2016:20).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için bilişsel kuram, okuma, üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. BİLİŞSEL KURAM

O'Malley ve Chamot (1990; Akt. Muhtar, 2006), bilişsel kuramı, zihnin oluşturduğu faaliyetler sonucunda belleğe yansıyan çok karmaşık süreçler olarak ele almaktadır.

Öğrenmeyi gözlenebilir bir davranış değişikliği biçiminde yorumlayan davranışçı yaklaşım, 1950'lerin sonlarına doğru ortaya çıkan bilişsel yaklaşımın etkisiyle değer kaybetmeye başlamıştır. Bu gelişme sonrasında davranışçı görüşten bilişsel anlayışa geçiş süreci hızlı bir biçimde gerçekleşmiştir. Yaşanan gelişmeler çerçevesinde bilişsel anlayışın önemli temsilcileri (Wittrock, Bruner, Ausubel vd.) dışarıdan gözlenmesi oldukça zor olan bilgiyi işleme, algı, kavram oluşumu, problem çözme gibi karmaşık süreçlerin zihinde “nasıl gerçekleştiği”ni açıklamak üzere çaba sarf etmişlerdir (Newby ve Ertmer, 1993:57; Akt. Hamzadayı, 2010:41).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı görüşün aksine öğrenciyi öğrenme esnasında aktif kabul ederek öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesini ve öğrendiklerini yapılandırabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu durum süreç içerisinde öğrenme üzerindeki dikkatleri bireylerin içsel özelliklerine yöneltmiştir. Bunun sonucunda “öğrenmeyi öğrenme”, “etkin öğrenme” ve “kendi kendine öğrenme” gibi vb. ifadeler sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2003:10).

Bilgi alma ve öğrenme yollarının çeşitlenmesi sonucunda davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçilmiş ve bilişsel işleyiş ön plana çıkmıştır. Bu da strateji, yöntem gibi kavramların çok boyutlu olarak incelenmesinin yolunu açmıştır.

Bilişsel yönden öğrenmeyi destekleyen bilgiyi işleme kuramı, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmelerini bir bilgisayarın işleyişiyle eş değer görmektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre insan zihni bir bilgisayar gibi önce bilgiyi

alır, işlemeye başlar, biçimlendirir, gerekirse içeriğini değiştirir, tekrar hatırlanmak üzere belleğe depolar ve kullanmak için bellekte hazır tutar. İnsanlar ve bilgisayarlar arasında gerçekleşen bu ortak süreçleri bilgisayarlar yazılımlar denetlerken, insanlarda ise üstbilis denetlemektedir. Bilgiyi işleme kuramı kısaca bir bilginin algılanması, bellekte kodlanarak saklanması ve gereksinim halinde kullanılması süreçlerini kapsar (Karadeniz ve Şimşek, 2004; Köksal, 2005; Özsoy, 2008).

Bilişsel stratejilerin, öğrenme üzerindeki görevlerinden biri olan bilginin belleğe alınması ve kontrol edilmesi süreci okurun bilişsel yeterliliğine bağlıdır. Birey algıladığı bilgiyi işlemek için öğrenme sürecini kontrol eder ve bu bilgiyi zihinde depolar (Muhtar, 2006:29). Bir bilginin öğrenilmesi ve kullanılması için bireylerin bilişsel öğrenme süreçlerini kontrol edebilme durumları oldukça önemlidir. Bilgiyi işleme kuramı bireylerin bir bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve bu bilgiler ile ne yapmak istediklerini öğrenmeyi hedefler. Bireyleri, bu bilgileri kullanacakları durumlar açısından inceler ve hangi bilişsel süreçleri hangi sırayla kullandıklarını gözlemler. Takip edilen süreçlerden sonra bireylerin bilişsel farkındalığının tam olarak işlemesi için bilişsel mekanizmanın devreye girmesi gerektiğini belirtir. Burada bu farkındalığı önceleyen (metacognition) üstbilis kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bireyin üstbilişsel konularda bilme isteği üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Üstbilişsel farkındalığa sahip olan kişilerde belli bir düşünme sistematığı geliştiği için üst düzey düşünme becerileri gerektiren durumlarda bu süreçler normal olarak devreye girer (Çakıroğlu, 2007:3).

2.2. OKUMA

Bilginin günümüzde sadece yazılı ve görsel kaynaklar aracılığıyla kişilere sunulmadığı gözlemlenmektedir. Bu bakımdan okuma edimi; yazılı ve görsel kaynaklar üzerinde bireylerin algılama, dikkat etme, anlama, sentezleme ve çözümleme gibi zihinsel becerilerinin işe koşulduğu bir etkinliktir (Sever, 1995).

Alanyazına bakıldığında okuma kavramı üzerine birçok tanım ve açıklamanın yapıldığı görülmektedir:

Çöğmen'e (2008) göre okuma, bireylerin yaşamı boyunca kullandığı bir öğrenme etkinliğidir. Yazılı ve basılı kaynaklardan yararlanmak için diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazmanın yanında okuma becerisinin de gelişmiş olması gerekir.

Okuma; görme, algılama, seslendirme ve anlama gibi zihinde yapılandırılan birtakım oluşumların beyinle iletişime geçen göz, ses vb. kanalların yardımıyla gerçekleşen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007).

Akyol'a (2010) göre okuma, okuyucunun yazarla iletişim kurması için bazı temel bilgilere sahip olması gerekir. Okuyucu belli bir amaç doğrultusunda yazarla okudukları üzerine anlam kurar ve bu süreç okumayı meydana getirir.

Okuma, belli bir işaret ve sembolün göz yoluyla algılanarak ses organı aracılığıyla beyin tarafından işlenilerek yorumlanması ve çözümlenmesi sürecidir. Okuma edimi sayesinde öğrenciler çok çeşitli kaynaklara ulaşarak farklı durum ve olaylarla karşılaşır, bilgi birikimini artırabilir ve kendilerini geliştirebilirler (Çetinkaya, 2010).

Çakıroğlu'na (2007) göre öğrenme için kullanılan her türden aracın çoğu okuma gerektirmekte ve okuma işlemi yalnızca alfabetik metinler üzerinden değil resim, grafik, tablo ve benzeri araçları algılama yoluyla da yapılmaktadır. Bireyler okuma becerisi aracılığıyla yaşamın tüm alanlarında katılım sağlayabilmektedirler (Zultak, Rajchert ve Smulczyk, 2014:1; Akt. Köse 2016).

Temizkan (2008) tarafından okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamak biçiminde ifade edilmiştir. Anlama becerisi, izlenen ve duyulanların kavranabilmesiyle ortaya çıkar. Başka bir deyişle belli bir konuda daha önceleri edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın bize iletmeye çalıştıklarıyla karşılaştırmak ve bir yargıya ulaşmaktır. Anlama, dinleme ve okuma etkinliklerinin temel amaçlarından biridir. Bir konuşma veya bir yazı anlaşılacak ve algılanacak üzere kurgulanır.

MEB (2006) Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin düşüncelerini ifade etme, zihinsel yeteneklerini geliştirme, bilgi edinme, iletişim kurma ve öğrenmelerinde dilin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin olayları sorgulama, değerlendirme, karar verme, çok yönlü düşünme gibi dil ve zihinsel becerilerinin gelişimi onların sosyal anlamda gelişmelerini sağlamakta ve bu anlamda çağdaş bireyler olmalarını öncelemektedir. Bu gelişmeler neticesinde öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Köse, 2016). Böylelikle öğrenciler, anadilinin kurallarını erken yaşlarda öğrenerek kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Ayrıca Köse'ye (2016) göre, bu bilişsel becerilerin dil öğrenme alanları ile ilgili olan okuma, görsel okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileriyle çok yakın bir ilişkisi vardır. Bu beceriler öğrenme

süresi boyunca birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve yaşanan eksiklikleri ortaya çıkarıp ayrıca birbirini tamamlamaktadır. Türkçe Öğretim Programında okuma becerisinin; öğrencilerin bilişsel gelişimine verdiği katkı üzerinde durulmakta ve bu becerinin en önemli öğrenme alanlarından biri olduğu belirtilmektedir.

Okuma edimi önceleri yalnız önemli bir mesajın alıcıya gönderimi ya da iletilmesi biçiminde yorumlanırken okuma alanında yapılan çeşitli çalışmaların sonucunda okuma edimi bugün zihnin gelişiminde önemli rol oynayan birçok zihinsel etkinliğin sürece ortak olduğu bir çabanın ürünü olarak görülmektedir (Bamberger, 1975).

Okuma, bireyin ön bilgilerini, yaşam deneyimini, kültürünü de sürece kattığı, bireyin süreç boyunca etkin bir rol üstlendiği karmaşık bir edimdir. Kendini iyi ifade edebilmenin, içinde bulunulan ortamda verilmek istenen mesajın anlaşılabilmesi gelişmiş bir alıcı dil becerisini gerektirmektedir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler sosyal, bireysel, akademik ve iş hayatı gibi birçok alanda oldukça başarılı olabilmektedir (Özcan, 2018). Okuma, bireylerde kişilik ve dil gelişimi açısından en önemli araçlardan biridir. Okuma edimi sadece sözcükleri görme anlamını taşımaz; okuma, anlayarak okuma ve görme becerisinden çok daha üst düzey birtakım zihinsel etkinlikler gerektirir (Dökmen, 1994).

Okuma, hem bir etkinlik birleşimi hem de zihinsel bir çabadır. Okuma edimi birçok strateji, yöntem ve tekniği içinde barındırmaktadır. Öğrenciler belli bir amaçla yaptıkları okumalarında bu araçları kullanırlar. Bu konuda Epçaçan (2009: 212; Akt. Ateş, 2013) şunları ifade etmektedir:

“Sınıf öğretmenlerinin önemli uğraş alanlarından biri öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmektir. Bunun farkında olan eğitimciler bu amaca ulaşmak için yıllarca birçok strateji, yöntem veya teknik araştırmış ve bu alanda uygulamıştır. Öğrencilerin okuduklarını sağlıklı bir biçimde anlamaları için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bir takım strateji ve teknikleri kullanmaları gerekir. Okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilen öğrenciler sınıf ortamında etkin olur ve öğrenme ortamına katkıda bulunur.”

Bundan dolayı okuma becerisi, temel beceriler arasında öne çıkan ve anlamayı sağlayan önemli bir beceridir. Okulda ve okul dışında öğrenciler için yaşamın her alanında ortaya çıkan ve bir şeylerin anlaşılması için gereksinim duyulan bir etkinliktir. Eskiden günümüze önemini kaybetmeyen okuma becerisi

hem kendimizi geliştirmemiz, kendimizi yenileyebilmemiz hem de iř hayatında başarılı olabilmemiz için gereklidir.

Okuma sürecinde bireylerin kullandığı stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası bölümlere göre sırasıyla değişmektedir. Başarılı okuyucular hangi bölümde hangi stratejileri kullanacaklarını önceden belirlemektedirler (Reichard ve Mokhtari, 2002; Yang, 2006; Akt. Baydık, 2011:304).

Baydık'a (2011) göre okuma sırasında ve okuma sonrasında metinlerde öğrencilere aşağıda yer alan stratejilerin öğretilmesi önemlidir:

- a. Okudukları üzerine izleme çalışmaları yapma (okunan metnin beklentiler dahilinde amaca uygun okunup okunmadığını denetleme, metinde yer alan belirgin hataları fark etme, anlamını bilmediği sözcükleri belirleme vb.),
- b. Önceki konularla ilişkilendirme ve önbilgilerin kullanılması (önbilgilerle metinde verilmeyen eksik bilgileri tamamlama, konu üzerine bildiklerini kontrol etme ve konu ile alakalı düşünceleri ifade etme vb.),
- c. Öngörüde bulunarak metnin konusunu belirleme (metinle ilgili görseller incelenerek metnin konusu üzerine görüş belirtme, metnin ana başlığı üzerinden öngörüde bulunma, metni tekrar gözden geçirme ve gelecekte yaşanacak olayları kestirme vb.),
- d. Metinde yer alan ifadelerin belirginleştirilmesi (anlamı bilinmeyen sözcüklerin araştırılması, anlam çıkarılması zor olan cümle ve paragrafların önceden okunması),
- e. Hızlı okuma yapma,
- f. Önemli yerlerin altını çizme, işaretleme yapma, belirgin hale getirme,
- g. Notlar alma,
- h. Okunanları düşünsel olarak tasarlama ve
- ı. Metnin yapısından kaynaklı bilgileri kullanma (yazınsal ve bilgilendirici metinleri birbirinden ayırt etmek için metinlerde yer alan düşünceleri birbiriyle karşılaştırarak neden-sonuç ilişkisi kurma (Baydık, 2011: 304).

Ülper'e (2010) göre okuma stratejileri üç bölümden oluşmaktadır. Bu stratejilerin bazıları okuma öncesinde bazıları okuma sırasında bazıları ise okuma eylemi bittikten sonra kullanılır. Bu stratejiler Ülper (2010) tarafından gruplandırılmıştır:

Okuma öncesi stratejileri:

- Okuma eylemi için hedef belirleme,
- Ulaşılmak istenen hedefe göre okuma hızı ve metnin türünü belirleme,

- Metnin geneli üzerinde çıkarımlar yapma,
- Metinde yer alan yazıların renk tonuna dikkat etme, başlık ve italik yazıları dikkate alma,
- Metinlerden yapılan çıkarımların akranlarla tartışılması,
- Okumaya başlamadan metinlerde bulunan giriş ve sonuç bölümlerine göz atma,
- Metnin temasını aktarmaya yarayan sözcükleri bulma, anlamı bilinmeyen sözcükleri araştırma,
- Okuma tablosunu biçimsel olarak görselleştirme (Ülper, 2010:81).

Okuma sırası stratejileri:

- Kelimelerin anlamlarını tahmin etme,
- Kelimelerin dilbilgisel ilişkilerini tahmin etme,
- Okuma süreci boyunca metnin bize vermek istediği mesajı algılamak için büyük başlıklara ve alt başlıklara dikkat etme,
- Okuma hedefini amaca uygun bir şekilde belirleme,
- Metnin görsel şemasından faydalanma,
- Metnin konusunu buldurmaya yönelik önceden sorulan soruları inceleme,
- Metnin görsel şemasını tekrardan çizme,
- Metindeki mesajı buldurmaya yönelik bilgilere daha çok önem verme,
- Metni çözümlerken işimize yarayacak önceki ve sonraki bilgileri kontrol etme,
- Metinde yer alan önemli noktaları not alma,
- Anahtar sözcükleri yuvarlak içine alma veya altını çizme,
- Okuma eylemini belli bir süre durdurarak okunanları gözden geçirme,
- Metinde önceki okunan yerlerin tekrarı için geri dönüşler yapma,
- Okuma sürecinde bazı sözcükleri atlama ve sonrasında bu sözcüklere dönüp tekrar bakma,
- Okudukları üzerine akranlarına görüş bildirme (Ülper, 2010:86).

Okuma sonrası stratejileri:

- Okuma öncesinde belirlenen hedeflerle okuma sonrası varılan düşünceler hakkında görüş belirtme,
- Okuma sürecinde işaretlenen noktalara tekrar göz atma,
- Okunanları özetleme,
- Okuduklarını akranlarıyla tartışma,
- Metinle alakalı soruları cevaplama,
- Metni anlatan şemayı tamamlama,

- Metinle ilgili kritikler yapma ve okunan metnin konusu üzerinde görüş belirtme, değerlendirme yapma (Ülper, 2010:92).

Sonuç olarak okuma yapan bireylerin okuduklarından anlamlı öğrenmeler çıkarması için birtakım okuma stratejilerini bilmesi ve bunları uygun zamanlarda kullanması gerekir. Okuma stratejilerini yerinde kullanmayı bilen okurlar, okuyacakları metne daha önceden göz atarak metni anlama, değerlendirme ve çözümleme çalışmalarında daha başarılı olurlar.

2.2.1. Okuma İlkeleri

Anderson vd. (1985:20-28; Akt. Köse, 2016) “Becoming a Nation of Readers” raporunda okuma konusunda şu ilkelere değinmiştir:

- **Okuma süreci yapılandırılabilir.** Okuyucular metin yorumlamalarında ön bilgilerini kullanarak o metnin konusunu oluşturan bilgileri yapılandırabilirler.
- **Okuma akıcıdır.** Okumada akıcılığın sağlanması için okuyucuların iyi ayırt edebilme yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bir sözcüğün anlamı tam olarak bilinmez ise o sözcüğün sesletimi de hatalı olacaktır. Hızlı okuma yapmak için okuyucuların sözcüklere aşina olması ve anlamsız sözcüklere takılmaması gerekir. Okuma sonrasında anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlam çözümlemesinin yapılması önemlidir.
- **Okuma stratejik bir beceridir.** Esnek okuma becerisine sahip okurlar için metnin zorluk derecesi ve konu hakkında bilinmeyen sözcüklerin fazlalığı stratejik bir okuma için engel değildir. Okuma düzeyi iyi olan okurların okuma düzeyi düşük olan okurlara göre okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları belirtilmektedir. Okuma düzeyi yüksek olan okurlar okudukları üzerine izleme çalışması yaparak kendi bilgilerini kontrol eder ve okuyup anladıkları üzerine değerlendirmeler yapar.
- **Okuma bir isteklendirme sürecidir.** Dikkatini canlı tutmayı başaran bir okur iyi bir okuma süreci geçirir.
- **Okuma becerisinin gelişimi için süreklilik önemlidir.** Okuma becerisi, bir müzik aleti çalma gibi veya belli bir yaş aralığından sonra öğrenilebilecek bir beceri değildir. Okuma eyleminin geliştirilmesi için daha sık tekrar yapılmalıdır. Okuma becerisi, bireylerin yaşamları boyunca kullanacağı bir beceri olduğundan okuma çalışmalarına etkin olarak katılmaları gerekir (Anderson vd., 1985:20-28; Akt. Köse, 2016).

2.2.2. Okumayı Oluşturan Temel Öğeler

Okumayı oluşturan temel öğeler metin, amaç, yazar ve okurdan oluşmaktadır:

Metin: Okumayı konu edinen anlatımsal bir bütünlüğü barındıran sözcüklerden oluşan somut bir iletişim aracıdır.

Amaç: Her okuma edimi bir amacı gerçekleştirmek üzere yapılmaktadır. Okur okuma sürecinde metinle iletişim kurmaktadır. Bu süreçte metinle uzlaşma ya da metin yazarıyla çatışma durumu söz konusudur.

Yazar: Çift yönlü iletişim kanallarından biri olan yazma sürecinde, yazar kanalın bir ucunu oluşturmaktadır. İletişimin diğer kanalını ise okuyucu oluşturmaktadır.

Okur: Her metin türü belirli bir kesime hitap eder. Okur metni alımlayıp metnin vermek istediği iletiyi çözmeye çalışan bireydir. Bu süreçte okunan metnin tür ve niteliğine göre sarf edilen çaba da değişir (Özdemir, 1983; Akt. Sallabaş, 2008:146).

2.2.3. Okuma-Anlama İlişkisi

Anlama ile iç içe olan okuma, insanın doğru yargılara ulaşmasında bir araçtır. İyi bir okuma gerçekleştirmek için birçok yol ve yöntem araştırılmış, bu konu hakkında çalışmalar yapılmıştır.

Fiziksel ve zihinsel etkinliklerin birlikte işe koşulduğu okuma eyleminde, öğrencilerin okumalarını doğru ve istenilen bir biçimde yapmaları için birçok yöntem, teknik ve strateji gerekir. Bu konuyla ilgili olarak Epçaçan (2009: 212; Akt. Köse, 2016) şunları ifade etmiştir:

“Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Özellikle bu işin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimci yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi ve anlamlandırabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir.”

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1994), okuduğunu anlamayı; yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama, aktarılacak istenen bilgi, duygu ve

düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması olarak ifade etmektedir.

Yetkin bir okur, okumaya geçmeden önce kendine bir amaç belirler. Daha sonra metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği konusunda varsayımlar ortaya sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili öngörülerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında değerlendirmeler, çözümlemeler ve yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma sürecinde metinde karşılaştığı sorunları tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için okumalarını yineler, çeşitli etkinliklerle anlaşılmayan noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşüncelerini sunar, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir yapıt olup olmadığını belirlemeye çalışır (Köse, 2016).

Okuduğunu anlama çabasının, genel olarak bilişsel giriş davranışlarından biri olduğu ifade edilmektedir. Okuma etkinliğinin amacının bir anlam çıkarmak olduğu ve okuma etkinliğinin anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşıyacağı söylenebilir (Çakıroğlu, 2007:5).

Okuduğunu anlama çabası, okurların önceki öğrendiklerini metinde yer alan bilgilerle ilişkilendirerek yeni anlamlar çıkarma ve metni daha iyi anlama gibi birtakım bilişsel beceriyi içerisinde barındırır. Başka bir deyişle; bireylerin metnin bütününe kavraması için sözcükleri ve cümleleri iyi çözümlemesi ve okuduklarını daha iyi kavramak için verdiği önemli bir çabadır (Spiro ve Myers, 1984: 490; Anderson, Pearson, 1984: 255; Akt. Babacan, 2012).

Okuma yapan bir birey, okuma stratejilerine olan bilgisi ve bunları kullanabilme becerisi aracılığıyla okuduklarıyla anlam kurar ve okuduklarına başka anlamlar yükleyebilir. Günümüzdeki eğitim anlayışı dikkatle incelendiğinde bireylerin sadece bir okur değil aynı zamanda okuyup algıladıklarını, öğrendiklerini yaşamına yansıtan ve bu bilgilerle yaşamına yön veren bir yazara dönüşmeleri istenmektedir. Bu becerilerin sergilenmesi için bireylere üstbilişsel stratejilerini kullanabilecekleri etkinlikler tasarlanır. Bireylerin okuma ve anlama sürecinde hangi stratejileri kullandığını bilmesi bilişsel hafızasının açık olduğunu gösterir. Öğrenilen

yeni bilgilerin etkin kullanımı sonraki okuma süreçlerinde zihinde kalıcılığı artırır ve birey eski bilgilerini daha kolay hatırlar (Öztürk, 2012:294).

Okuma sürecinde bilişsel yetilerin kullanılması ve okuma sırasında sorgulayan ve anlamlandıran düşünme biçiminin ön planda olmasıyla birey daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecektir. Bu, okuma sürecinde yazılanların doğru algılanması ve aynı zamanda değerlendirilmesinde bilişsel okuma stratejilerinin dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarır.

2.2.4. Okuma Stratejileri

Carrell (1998), okuma stratejilerini; okuyucuların metindeki bilgileri kavraması ve metinde yer alan sorunlara çeşitli yöntemler kullanarak çözüm üretmesi olarak tanımlamaktadır. Konuyu anlamak için metin içi çalışmaları yapılmalıdır. Metin üzerinde bilgi sahibi olmak için öncelikle hızlı bir okuma yapılmalıdır. Anlamı araştırılan bir bilgi için metin hızlıca taranmalı ve gerekli bilgilerin altı çizilmelidir. Metinde yer alan bilgiler yardımıyla okuyucu ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bularak metni çözümlemeye başlar. Metnin konusunun daha önceden tahmin edilmesi bireylerde üst düzey düşünme becerisinin varlığını gerektirir. Çünkü yordama bilgisi ancak strateji kullanma becerisi gelişmiş bireylerde ortaya çıkar.

Waxman ve Padron (1988: 147), araştırmalarında çeşitli testlerin yardımıyla ulaştıkları sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin başarı düzeyini artırmayı hedefleyen yedi strateji keşfetmişlerdir:

- Özetlemeleri yazıyla yapma,
- Metinde yer alan önemli noktaların altını çizme,
- Metinle ilgili sorular üretme,
- Okuma süresi boyunca okunanların anımsanıp anımsanmadığını denetleme,
- Metnin bilinmeyen noktalarını ortaya çıkarmak için sorular sorma,
- Metinden notlar alma,
- Zihinde metni görselleştirme.

Shih (1992:292; Akt. Muhtar, 2006), *Metni işleme stratejilerini* metin kavrama çalışmalarında üçüncü faktör olarak görmektedir. Metni işleme stratejileri, bilişsel okuma stratejileri ve okuma sürecini değerlendirmek için kullanılan üstbilişsel stratejilerden oluşmaktadır.

Soru sorma, metinlerin yapı bilgisini kullanma, metinlerle ilgili geçmişteki bilgileri karşılaştırma ve özetleme stratejilerinin okuma, anlama ve önceki bilgileri anımsama çalışmalarında, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen stratejiler olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Jansen ve Stoller, 1998:25).

MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin okuma becerisini geliştirecek ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları aşabileceği öğrenme etkinliklerini içermektedir. Öğrencilerin metinleri akıcı ve doğru bir biçimde okuyabilmeleri için uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekir. Okuma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı okuma çalışmaları öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlar. Okuduklarını yorumlayabilen ve eleştiren bireylerin sıklıkla bu stratejilere başvurduğu bir gerçektir. Okuma eyleminde bireylerin bilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi okuma ve anlama alanında verimi artırır. Öğrendiği şeyi nasıl öğrendiğini merak eden bireyler üstbilişsel okuma stratejilerini kullanır (Özbilgin, 2018).

Okuma sürecine başlamadan önce bilinçli okurların daha önceden birtakım stratejileri hazırladığı bilinmektedir. Bilinçli okurlar; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanacakları stratejileri metnin zorluk düzeyine göre ayarlayabilirler. Bilişsel farkındalığa sahip okurlar metni daha iyi kavrar ve metnin yapısı ya da içeriğiyle ilgili daha anlamlı çözümlemeler yapabilirler. Okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalarda iki sözcüğün ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki *bilişsellik (cognitive)* ikincisi ise *bilişsel farkındalık (metacognitive)*tır (Karatay, 2009).

Biliş, dış uyaranların algılanması ve özümsemişi işlemi olarak tanımlanabilir. Bilişsel yapı ve algılama bilişi oluşturmaktadır. Bilişsellik, herhangi bir öğrenme durumunda bilgiyi oluşturan unsurları düzenleyen ve tutan zihinsel şemalar oluşturan bir etkinlikler bütünüdür (Ausubel, 1963:217; Akt. Özenç Uçak).

Bilişsel farkındalık ise çok basit olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması, herhangi bir etkinliğe yönelmeden önce gerçekleştireceklerini planlamasıdır. Bu planlamaya ilişkin bireylerin düşüncelerini düzenlemesi, faaliyet tamamlanınca da çıkan sonucun kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirebilmesidir (Demir ve Doğanay, 2009:605).

2.3. ÜSTBİLİŞ

Üstbiliş (metacognition) kavramı ilk defa Flavell tarafından 1970’li yılların bitimine doğru dile getirilmiştir. “Metacognition” kavramının Türkiye’deki karşılığı olarak “metabiliş”, “yürütücü biliş”, “üstbiliş”, “bilişsel farkındalık”, “bilişötesi” ve “bilişüstü” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Üstbiliş, bireylerin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgisi ve bu bilginin bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Cemiloğlu ve Ogur, 2016).

Alanyazına bakıldığında üstbilişin çok farklı tanımları olduğu görülmektedir. Fakat hemen hemen yapılan bütün tanımlar ortak bir görüşte buluşmaktadır. Bu farklı tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Kuhn (2000:178; Akt. Babacan, 2012) üstbilişi, bireylerin yüksek bilinç düzeyiyle öğrenme süreçleri üzerine düşünme ve öğrendiklerini biliş becerilerini kullanarak denetlemesi ve tam olarak bir öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediğini fark etmesi biçiminde ifade etmiştir.

Üstbiliş, son yıllarda dikkat çeken bir çalışma konusudur. Eğitimciler tarafından etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için eğitimde etkisi merak edilen üstbiliş kavramı, bireyin kendi biliş sürecinin farkında olması ve bu biliş sürecini denetleyebilme mekanizmasıdır (Baker, 2002:77; Akt. Çöğmen, 2008). Sosyal yaşamda her zaman öğrenen bireyler yetiştirmek için çabalayan eğitimciler için üstbiliş kavramı, önemini her geçen gün artıran konulardan biridir.

Bireylerin kendi öğrenme sürecine olan kontrolü ve hâkimiyetidir (Brown, 1987: Akt. Bozkurt 2013).

Düşünme üzerine yapılandırılan üstbiliş kavramı daha önceden planlanan sorunsal durumlarda bireylerin kullandıkları öğrenme farkındalığını sağlayan süreçlerdir (Flavell, 1976; Brown, 1978; Akt. Melanlıoğlu, 2014).

Üstbiliş kavramı, en kısa anlamıyla, öğrenme ve öğrendiğini anlama ve keşfetme süreci üzerinde düşünmek olarak tanımlanabilir (Carrell, 1998; Grabe, 1991: 382; Webster, 2002; Wenden, 1998: 516; Phakati, 2003: 29; Akt. Köse, 2016). Phakati (2003: 29) ve Webster’a (2002) göre üstbiliş kavramı ilk kez Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell’den aldıkları alıntılarla üstbiliş kavramını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir;

“Üstbiliş kavramının ne olduğu birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve ortaya birden fazla tanım çıkmıştır. Fakat üstbiliş kavramı daha çok amaç odaklı

gerçekleştirilen öğrenmelerde geleceğe dönük planlı ve istendik yönde zihnin yapmış olduğu bir işleme sürecidir. Neyi, nasıl öğrendiğini öğrenme sürecinde fark edebilen bireylerin üstbilgi bilgisine sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin; bir birey A konusunun B konusundan daha zor öğrenildiğini fark ediyorsa veya tam tersi B konusunun A konusundan daha zor olduğunu algılayabiliyorsa burada üstbilgi düşünme söz konusudur çünkü bireyin bilinç yetisi burada devreye girmiş ve zor olan kolay olandan ayırt edilmiştir.” (Akt. Köse, 2016).

Üstbilginin iki farklı boyutu vardır. Birinci boyut, bilişsel süreçlerle yani düşünmeyle ilgilidir. Örneğin; bilişsel stratejiler veya hangi bilişsel stratejinin hangi durumda kullanılacağına dair bilgiler üstbilginin bu boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyut ise üstbilgi stratejileri kullanmayla ilgilidir. Öz düzenleme veya düşünceyi kontrol etme, ikinci boyutla ilgili becerilere örnek olarak gösterilebilir (Deane ve Pereira, 1997; Akt. Başaran, 2013:227).

Bu konuda Flavell (1979) üstbilgi bilgiyi önemli bir biçimde çevreleyen ve birbiriyle etkileşimde olan üç etmenden söz etmektedir. Bu etmenler; birey, görev ve stratejidir (Katrancı, 2012:41).

Üstbilgi faktörler birbirleriyle ne denli güçlü bir ilişki içerisinde olursa kullanılan üstbilgi stratejiler sorunları çözmede bireylere o kadar kolaylık sağlar ve bireyi sosyal ve akademik anlamda çevresine daha uyumlu hale getirir.

Üstbilgi becerisi, erken yaşlardan başlayarak öğretilmesi gereken becerilerden biridir. Bireyin gelişme ve büyüme sürecinde önceden bir beceri olarak kazanılan üstbilgi becerisi de diğer beceriler gibi geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Bireyin kazandığı bu yetiyi kontrol edebilmesi ve kendi gelişimiyle birlikte artırarak kullanması sonradan mümkün olmaktadır (Akpınar, 2011:359).

Üstbilgi; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-denetim, bellek, öz-öğretim, yazma, problem çözme gibi alanlarda önemli bir rol oynar (Flavell, 1979; Akt. Çakıroğlu, 2007).

Üstbilgi yetisine sahip olmayan bireylerde sosyal biliş, öz denetim, yazma ve problem çözme alanlarında diğer bireylere oranla daha fazla eksiklik ortaya çıkabilir. Bu eksiklikler birey yaşantısını çeşitli yönlerden zorlaştırır.

Bilişsel performans ve üstbilgi arasında gerçekleşen nedensel ilişki öğrenme alanında karşılaşılan başka bir zorluktur (Deane ve Pereira, 1997). Beyinde oluşan öğrenme süreçlerinde biliş yetisi devreye girerken ürün oluşturma evresinde üstbilgi kavramı devreye girmektedir. Bireysel öğrenme durumlarında biliş kavramı önemli

bir yer tutar. Biliş yardımıyla yeni bilgilerin kazanımı gerçekleşir ve birey ne öğrendiğinin farkında olur. Öğrenmelerin tam olarak kazanılmadığı durumlarda öğrenme materyallerinin değiştirilmesi sağlanır. Bireyin, bu çalışmayı yaparken üstbiliş becerisini mi yoksa sadece biliş yetisini mi kullandığını belirlemek oldukça zordur (Başaran, 2013:227).

Üstbilişsel becerilere sahip olan bireyler kendi öğrenme düzeyleri, kapasiteleri, öğrenme biçimlerinin farkında olup öğrenme sırasında nerede, ne zaman, nasıl hareket etmeleri gerektiğinin bilincindedirler. Yani bilişsel süreçlerinin farkında olan birey öğrenme esnasında gerekli plan, düzenleme ve değerlendirmeleri yapması gerektiğinin farkındadır (Özcan, 2018).

Yukarıdaki düşüncelere koşut olarak üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin öz-düzenleme ve öz-denetim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenir.

2.3.1. Okuma ve Üstbiliş

Okuma edimi, bireylerin yaşamı boyunca kullanacağı ve sonradan geliştirebileceği bir edimdir. Önceden belirlenen okuma hedeflerine ulaşmak için okuyucular, üstbilişsel okuma stratejilerini hangi aşamada kullanacaklarını okuma öncesinde belirler. Okuma sürecinde strateji kullanımı bireylerin üst düzey düşünme durumuna ve farkındalık düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır (Tei ve Stewart, 1983:37; Akt. Babacan, 2012).

Bugünün eğitim anlayışıyla varılan ortak görüş, öğrenmeler gerçekleşirken bireylerin doğru stratejileri nasıl ve hangi durumlarda kullandığını belirlemektir (Çakıroğlu, 2007:1).

Üstbiliş, okuduğunu anlamada büyük bir öneme sahiptir. Uzun dönemde üstbilişsel strateji kullanmak öğrencilere özellikle okuduklarını anlamlandırmada belli başlı stratejileri kullanmanın ne kadar yararlı olduğunu gösterecektir (Pressley, 2006; Akt. Bektaş Bedir, 2018).

Okuma ve üstbiliş kavramları bütünleştirildiğinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında temel öğrenmelerin gerçekleşmesi için bazı stratejilerin kullanılmasına gereksinim vardır. Bu stratejiler planlama, izleme ve değerlendirme stratejileridir.

Planlama stratejileri; okuma öncesinde okuyucuların hangi stratejileri kullanacağı önceden belirlenir. Okuma süreci boyunca gereksinim duyulacak

alışmalar ve etkinlikler gözden geçirilir (Phakiti, 2003: 651; Akt. Babacan, 2012). Bir yandan da okuyucular okuma eylemi öncesi varmak istedikleri hedefleri belirler ve kullanacağı stratejilerin sıralamasını zihninde oluşturur. Metnin başlık ve görsellerine bakarak okuma sürecini tasarlar (Bimmel vd., 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41–42; Pookchoraen, 2009: 16–17; Akt. Babacan, 2012).

İzleme stratejileri; okuyucuların okuma süreçlerine dair yapacakları çalışmaları içermektedir (Phakiti, 2003: 651; Akt. Babacan, 2012). Okuma sürecinin sağlıklı bir biçimde ilerleyip ilerlemediği yapılacak çalışmalarla denetlenir. Öğrenmelerin tam olarak gerçekleşmesi için bu çalışmalara gereksinim vardır. Soru sorma çalışması bu süreçte en etkili okuma stratejisidir (Bimmel vd., 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41–42; Pookchoraen, 2009: 16–17; Akt. Babacan, 2012).

Değerlendirme stratejileri; okuma sonrasında yapılacak olan çalışmaları içermektedir. Bireyler, okuyup öğrendiklerini değerlendirdikten sonra bu bilgileri hangi durumlarda kullanacaklarını tasarlarlar. Okuma sonrasında stratejileri doğru kullanıp kullanmadıklarını değerlendirirler. Doğru kullandıkları stratejiler aracılığıyla öğrenmelerin gerçekleştiğini fark ederler. Yapacakları düzeltme çalışmalarıyla hangi bölümlerde öğrenmelerin eksik gerçekleştiğini görürler (Bimmel vd., 2001: 511; Paris, Wasik, Turner, 1991:7; Iwai, 2009: 41-42; Pookchoraen, 2009: 16-17; Akt. Babacan, 2012).

Okuma sürecinde okuyucular, metinlerden anladıklarını üstbilişsel stratejiler yardımıyla değerlendirir ve öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini denetlerler (Bai ve Wilson, 2010:270; Akt. Çeçen ve Alver, 2011).

Bilişsel süreçleri kontrol eden ve yöneten üstbilişsel süreçler, birer içsel yönetici konumundadır. Öğrenme çalışmalarının tam olarak gerçekleşmesi için planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine gereksinim vardır. Öğrenmeler sırasında bir birey öğrenmede karşılaşılan problemi bulur ve üstbiliş yardımıyla bu problemi tanımlayabilir. Problemin çözümünde hangi stratejiyi kullanacağını zihninde tasarlar, daha sonra önbilgilerini kullanarak gerekli kaynakları temin eder (Gourgey, 1998; Akt. Çakıroğlu, 2007:16).

2.4. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ

Strateji, bilinçli öğrenmelerin gerçekleşmesi için yapılan bir planlama sürecidir. Hedeflenen amaca ulaşmak için yapılan planlı çalışmalar ve bu çalışmaların bilinçli yürütülmesi için belli konularda stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (Pereira ve Deane, 1997; Carrel, 1998). Yapılan okuma eylemlerinin amaçlarından biri, birey tarafından okunan metinlere anlam yüklenmesidir. Fakat stratejik okumalar gerçekleştirmek için metin okuma çalışmalarında üstbilişsel stratejilerin kullanımına gereksinim vardır (Başaran, 2013).

Üstbiliş ile ilgili çalışmalarda birçok bilim adamı, iki temel faktör üzerine görüş birliği yapmıştır. Bu faktörlerden biri, bireylerin biliş hakkındaki bilgisidir. Diğer ise biliş faktörünü izleme, kontrol etme ve düzenleme biçiminde gerçekleşen öz düzenleme mekanizmasıdır. Bireylerin sahip olduğu biliş ve biliş hakkındaki bilgisi, öğrenme süreçlerinde ve strateji kullandığı okuma çalışmalarında onlara yol gösterir, nasıl daha iyi öğrendikleri hakkında bilgiler verir. Üstbiliş kavramının ikinci faktörü ise bilişi takip etmedir. Bilişi takip etme, bireyin öğreneceği durum karşısında kendisine uygun stratejileri seçme ve uygulama becerisidir (Senemoğlu, 2012:563).

Alanyazında okuma stratejileriyle üstbilişsel okuma stratejileri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu durumun temel nedeni her iki stratejinin de okuduğunu anlama amacına hizmet etmesidir. Diğer bir sebep olarak okurun metni ele alış biçimi sayılabilir. Örneğin, okur bazen metni özetleyerek anlamaya çalışır bazen de birine anlatıyormuş gibi yaparak anlamaya çalışır. Yaşanan bu farklılık okuduğunu anlama çalışmalarında okuma stratejilerinin mi kullanıldığı yoksa üstbilişsel okuma stratejilerinin mi kullanıldığı konusunda görüş ayrılığı yaratmaktadır (Kawabata, 2007; Akt. Başaran, 2013).

Okuma sürecinde yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, kazanılan bilgilerin işlenmesi ve metnin bütünüyle kavranması için bilişsel stratejileri etkin kullanmak gerekir. Bu edinimin oluşması için bireylerin okuma süreçlerinde verimli bilgi almasını sağlayan, dil derslerinde bilmediği sözcükleri kavramasına yardımcı olabilecek etkinliklere ders metinlerinde daha çok yer verilmesi gerekir (Karatay, 2019).

Alanyazına bakıldığında “üstbilişsel okuma becerileri” kavramının da kullanıldığı görülmekte ancak bu alanyazında bir kavram hatası olarak ifade

edilmektedir. Beceri kavramının yerine strateji kavramının kullanılması gerekir. Çünkü okurlar, amaçladıkları okuma hedefine göre kullanacağı stratejileri seçerler. Seçtikleri stratejileri süreç boyunca kontrol ederler. Metni seslendirme ve bilgi işleme sürecinde ise beceri kavramı devreye girer (Pereira ve Deane, 1997; Carrel, 1998).

Üstbilişsel okuma stratejileri, Phakiti'ye (2003) göre okuma sürecinde bilişsel stratejilerin seçilmesi ve öğrenilen bilgilerin kontrol edilmesini sağlayan zihinsel davranışlar biçiminde tanımlanırken; Reichard ve Mokhtari (2002; Akt. Başaran, 2013) ise üstbilişsel okuma stratejilerini okurun, okuma sürecinde öğrendiği bilgileri, hangi stratejileri kullanarak kazandığı düşüncesi üzerine kafa yorması olarak tanımlamaktadır.

Üstbilişsel okuma stratejileri, okurun okuduklarından anladıklarını bilinçli bir biçimde zihninde tasarlaması ve okuma sürecinin bütününe kontrol etmesi olarak tanımlanabilir. Üstbilişsel okuma stratejileri hakkında şu özelliklerden söz edilebilir: (Carrel, 1998; Çöğmen ve Saracaloglu, 2009; Karami, 2008; Reichard ve Mokharti, 2002; Anderson ve Wu, 2007; Somers ve Pesa, 2007; Akt. Başaran, 2013).

Üstbilişsel okuma stratejileri,

- Biliş düzeyi yüksek bireyler tarafından uygun bir zamanda kullanılır.
 - Okuyucuların özellikleri dikkate alınarak değiştirilebilir.
 - Okuduğunu anlama problemlerinin çözümünde kullanılabilir.
 - Öğretimi yapılmasa da okurlar tarafından bulunabilir.
 - Üstbilişsel farkındalık düzeyi ile yakın bir ilişkisi vardır.
 - Okuru, amacına ulaştırmak için birden çok sayıda kullanılması gerekir.
- Üstbilişsel okuma stratejilerini bilinçli olarak kullanmak gerekir.

- Okuma düzeyi düşük öğrenciler tarafından kullanıldığında istenen amaca ulaşılması zor olur. Bunun nedeni, okuma düzeyinin düşük olması ve okurların okuma süreçlerinde kendi öğrenmelerini izleyememesidir.

Üstbilişsel okuma stratejilerini El-Kaomy (2004) planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme biçiminde sıralarken; El-Dinary, Pressley ve Brown (1992) ise; metnin zorluk derecesini değerlendirme, metinde yer alan bilgilerle önceki bilgileri birbirinden ayırt etme, metin için önceden yapılan öngörülerin doğruluk

derecesini değerlendirme ve metnin okuma amacına uygun olup olmadığını değerlendirme biçiminde sıralar.

Plan yapma, belirlenen bir amaç doğrultusunda yapılan çalışmaları ifade eder. Bireyler tarafından yapılan okuma çalışmalarında önceden planlama süreci oldukça önemlidir. Planlama çalışmalarında okuma sürecini düzenleme ve doğru stratejileri doğru yerde kullanma gibi önemli etkinlikler tasarlanır (Singhal, 2001; Akt. Başaran, 2013).

Rynearson, Taraban ve Kerr (2004), yaptıkları araştırmada üstbilişsel okuma stratejilerinin iki temel bileşenine vurgu yapmışlardır. Bunlardan analitik-bilişsel bileşen doğrudan okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılırken; pragmatik bileşen metinden anlam çıkarma, öngöründe bulunma, okuma ortamını ayarlama, not alma ve önemli yerlerin altını çizme gibi becerilerden oluşmaktadır. Yaptıkları çalışmalar sonucunda Reichard ve Mokhtari (2002), üstbilişsel okuma stratejilerinin üç temel bileşenden oluşan yapısına değinmişler ve bu bileşenleri problem çözme stratejileri, yardımcı stratejiler ve genel okuma stratejileri biçiminde sıralamışlardır.

Üstbilişsel strateji kullanımının artırılması ve öğrencilere öğretiminin yapılması için yapılan araştırmalarda bazı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Winograd ve Paris 1990; Akt. Çakıroğlu, 2007:19). Üstbilişsel stratejilerin öğretimi konusunda dört yaklaşım belirlemişlerdir:

1. Doğrudan üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi,
2. Ders içerisinde yapılandırılarak üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi,
3. Uzman kişiler tarafından üstbilişsel stratejilerin çeşitli yöntem ve tekniklerle öğretilmesi,
4. İşbirlikli öğrenme teknikleriyle üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi.

2.4.1.Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanmanın Okuma Sürecine Katkıları

Okuyucuların kendi bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirmesi sonucu okuma ve okuduğunu anlama gerçekleşir. Bu süreç okuyucular açısından her ne kadar karmaşık bir süreç olarak görünse de zihin bu süreçleri otomatik olarak ayarlayabilir. Bu nedenle; okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim sonucunda ortaya çıkar (Akyol, 2006). Okuyucu, bu etkileşim süreci boyunca bilişsel şemalarını, bilişsel stratejilerini, dil becerilerini, sözcük dağarını ve bilişsel becerilerini kullanarak metinde yer alan düşünceler üstüne

iyice düşünür ve okuduğunu anlamak için kullandığı bu stratejileri değiştirebilir. Bireylerin, tesadüfen okudukları metinlerden iyi anlamlar çıkarmaları oldukça zordur. Bundan dolayı bireylerin metne olan ilgisi kullanacağı üstbilişsel stratejiler bakımından çok önemlidir (Osborn, 1986; Akt. Başaran, 2013). Bu söylemlerden hareketle bireylerin bir metni tam olarak algılayıp anlamlandırabilmeleri için metinden anlam çıkarmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Üstbilişsel okuma stratejileri, okurlar açısından güdüsel faktörler üzerinde kontrolü sağlamaktadır. Bu kontrol yardımıyla duygu ve düşünceler denetim altına alınmakta ve okuma, anlama durumlarında bireye fayda sağlamaktadır. Okuma sırasında önemli ayrıntıların keşfedilmesi için üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması gerekir. Okunanların zihinde tutulması, eski bilgilerle yeni bilgilerin birleştirilmesi, metinden hareketle yeni bilgilerin üretilmesi ve metinlerden çıkarımlar yapmada yine üstbilişsel strateji kullanımına gereksinim vardır (Reichard ve Mokhtari, 2002; Singhal, 2001; Akt. Köse, 2016).

Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmanın diğer faydaları şunlardır:

Üstbilişsel stratejileri etkin kullanan bireyler bu stratejileri kullanmayan bireylere göre;

- Metin okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarında (tümce tamamlama, özet çıkarma vb.) daha başarılıdırlar.
- Kendi güçlü yönlerinin farkındadırlar ve zayıf yönlerini de rahatlıkla iyileştirebilirler. Bundan dolayı beceri geliştirme anlamında daha uygun bireylerdir.
- Metin çözümleme çalışmalarında daha yetkindirler.
- Okuma stratejilerini daha çok kullandıkları için bu konuda daha fazla bilgiye sahiptirler.
- Kendi öğrenme süreçlerine hâkim oldukları için üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksektir.
- Metnin türü ve yapısı hakkında daha çabuk bilgi sahibi olurlar.
- Metinlerde bulunan tutarsız yönleri rahatlıkla bulur ve bunları ortadan kaldırmak için araştırmalar yapar (Griva ve Anastasiou, 2009; Carrel, 1998; Lau, 2006; Reichard ve Mokhtari, 2002; Nash, 2010; Olshavsky, 1976; Rynearson, Taraban ve Kerr, 2000; Torkamani, 2010; Akt. Başaran, 2013).

Dolayısıyla üstbilişsel stratejileri etkin kullanan bireyler, okuma süreçlerinin farkında oldukları için bu stratejileri kullanamayan bireylere göre okudukları hakkında yapacakları çözümleme çalışmalarında işlerine yarayacak bilgileri kolayca anımsar ve daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir.

2.4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Okuma sürecinde okurdan beklenen, metnin doğru ve etkin biçimde anlamlandırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesidir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilerin uygun okuma stratejilerini kullanması nitelikli bir okuma için önemlidir. Bu stratejiler bazı öğrenciler tarafından doğru bir biçimde işe koşulurken bazı öğrenciler tarafından ise kullanılamamaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri uygun öğrenme yöntemleri ile öğrencilere öğretilir. Bu stratejilerin öğrenimi sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin sürece birlikte katılmaları gerekir.

Yapılan çalışmalar, üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyini artırdığını göstermektedir (Pinkley ve Eilers, 2006: 1–2).

Okuma sürecinde öğretmenler, üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilere öğretirken dikkatli olmalıdır. Öğrencileri, okuduğunu anlama çalışmasında üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları konusunda uyarmalıdır. Öğretmenlerin dikkate alması gereken diğer hususlar şunlardır:

- Okuma sürecinde öğrencilerin karşılaştığı problemler belirlenmeli ve bu problemlerin ortaya çıkış nedenleri araştırılmalıdır.
- Üstbilişsel stratejiler hakkında öğrencilerin farkındalığı artırılmalıdır.
- Bilişsel modelleme yolu en etkin öğretme yöntemlerinden biridir. Strateji öğretiminde bu yöntemler kullanılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilere herhangi bir iş ve görev vermeden önce onlara öğretilcek stratejileri belirlemelidir.
- Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri önceden belirlenerek strateji kullanımı öncesinde varsa eksik yönler giderilmelidir.
- Birden fazla strateji kullanmak yerine okuma amacına uygun bir strateji kullanılmalıdır.

- Öğrencilere öğretilen stratejiler, sene sonuna kadar bütün derslerde kullanılmalıdır.
- Öğrendikleri stratejileri kullanmaları için öğrencilere fırsat verilmelidir.
- Öğrenciler, üstbilişsel okuma stratejileri konusunda sahip oldukları bilgileri birbirlerine aktarmalıdır (Singhal, 2006; Lau, 2001; Akt. Başaran, 2013).

Sonuç olarak okuduğunu anlama çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebileceği bir ortam yaratır. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında hangi stratejilerin kullanılacağını öğretir. Öğrencilerin strateji kullanımında varsa eksik yönlerini tespit eder. Üstbilişsel stratejiler konusunda öğrencilerinin bilişsel farkındalığını artırır.

2.5. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu başlık adı altında; konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, üstbilişsel okuma stratejileri teması çerçevesinde yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar üstünde durulmuştur.

Altındağ (2008) tarafından yapılan bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan 1. ve 4. sınıfa giden öğrenciler arasında çeşitli derslerle ilgili başarı karşılaştırmaları yapılmış ve bu öğrenciler arasında üstbilişsel becerilerin ne düzeyde kullanıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 413 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu araştırmadan elden edilen sonuçlardan ilkinde 4. sınıf öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeyleri 1. sınıfa giden öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen ikinci sonuçta 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel beceri düzeyleri orta derecede bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen son bulguda 4. ve 1.sınıf öğrencileri arasında akademik başarı ve üstbilişsel beceri puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Ateş (2013) tarafından yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile kullandıkları okuma stratejileri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Yapılan çalışmada İnönü Üniversitesi'ndeki öğrencilerin öncelikle üstbilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla birlikte

“Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri ile üstbilişsel farkındalık durumu hangi düzeydedir, bu düzey fakültelere göre farklılık göstermekte midir, cinsiyet değişkeni bu düzey üzerine etkili midir? gibi sorulara yanıtlar aranmıştır. Çalışmada verileri toplamak için Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Sonuç olarak İnönü Üniversitesi’ndeki öğrencilerin Genel Okuma Stratejisi düzeyi ve Okuma Stratejilerini Destekleme düzeyi orta Problem Çözme Stratejisi düzeyi yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi kız öğrencilere oranla düşük çıkmıştır.

Aziz (2016) tarafından yapılan “On Birinci Sınıfa giden Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerine Yönelik Üstbilişsel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Matematik Bilgilerine Etkisi” adlı araştırmanın amacı, üstbilişsel öğretim yöntemlerinin on birinci sınıfta okuyan öğrencilere öğretimi açısından öğrencilerin matematik bilgilerine ve üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma Endonezya’nın Bandung şehrindeki bir okulda öğrenim gören toplam 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, ön-test ve son-testleri uygulamak amacıyla kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanırken IMPROVE adı verilen üstbilişsel öğretim yöntemi deney grubuna dokuz haftalık bir süre zarfında uygulanmıştır. Araştırmada yer alan hipotezlerin test edilmesi amacıyla Kovaryans Analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada kullanılan IMPROVE öğretim yöntemi öğrenciler arasında strateji kullananlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Kız öğrenciler işlemsel ve kavramsal bilgilerde ve üstbiliş becerilerinin kullanılması durumlarında erkek öğrencilerden fazla puan ortalamasına ulaşmıştır. Cinsiyet ile öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Babacan (2012) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Alanları ile Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasında Bulunan İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırma, Çoklu Zekâ Kuramından hareketle yürütülmüş bir çalışmadır. Çalışmanın amacı, Üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının zeka alanları ile kullandıkları üstbilişsel okuma stratejiler arasında fark olup olmadığını incelemektir. Elde edilen veriler sonrasında sonuçlar ayrıca başka değişkenler açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmada, tarama modellerinden nicel yöntem kullanılmıştır. Yapılan araştırmada çalışma grubu olarak Cumhuriyet Üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan 609 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ile

birlikte Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Betimsel istatistik yöntemine göre elde edilen sonuçlar çözümlenmiştir. Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıkları ve baskın oldukları zeka alanının içsel zeka olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmıştır. Değişkenlere göre incelendiğinde ise analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Pragmatik okuma stratejileri ile değişkenler arasında ise, kız öğrencilerde pragmatik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye; birinci sınıf öğrencilerinin pragmatik okuma stratejileri ile tüm zeka alanları arasında bir ilişkiye, üçüncü sınıf öğrencilerinde ise sadece mantıksal zeka alanı ile bir ilişkiye; ilde yaşamış olan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Başaran (2013) tarafından yapılan “Dördüncü Sınıfa Giden Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Durumlarıyla Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim dördüncü sınıfa giden öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım durumları ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup oluşmadığı belirlenmek istenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada araştırma evrenini Kütahya’da 2012-2013 yılında öğrenimlerine devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma evreninde yer alan öğrencilerden 38’i erkek; 51’i kız olmak üzere toplam 89 öğrenci bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuç olarak, dördüncü sınıfa giden öğrenciler anımsamaya yönelik bilişsel stratejileri az kullanırken; okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilişsel stratejileri daha fazla kullanmışlardır. Cinsiyetin, üstbilişsel strateji kullanımı sırasında öğrenciler açısından ayırt edici bir etkisinin olmadığı fark edilmiştir. Fakat farklı şubelerde eğitim gören öğrenciler arasında üstbilişsel stratejileri kullanım durumları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma alanında kullandığı strateji ve yöntemler, dolaylı yünden sınıf içerisinde bulunan öğrencileri etkilemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve üstbilişsel strateji kullanım oranları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Baydık (2011) tarafından yapılan “Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım durumları ile Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi” adlı çalışmada amaç, okumada problem yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunların okuma güçlüğü sorunu ile ilişkili olup olmadığını belirlemektir. Bu sorunun üstesinden gelmek için öğretmenlerin kullanmış oldukları öğretim yöntemlerini de incelemek araştırmanın başka bir amacıdır. Çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinden okuma güçlüğü olan 96, okuma güçlüğü olmayan 96, toplamda 192 öğrenci belirlenmiştir. Bu sayının yarısı oranında öğretmenler de araştırmaya katılmıştır. Veriler için iki anket hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan Öğrenci anketi, okuduğunu anlama stratejilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler anket üzerine işaretleme yoluyla saptanmıştır. Okuduğunu anlama sorunları ve öğretim uygulamalarının yer aldığı öğretmenlere yönelik anket ise iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile kullandıkları öğretim yöntemleri anket üzerine yapılan işaretleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasının nedenleri arasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanmaları gereken stratejileri unutmaları yatmaktadır. Çalışmada okuduğunu anlama ve öğretim uygulamalarını zamanında kullanma adına öğretmenlerin en çok yaptığı hata, öğrencilerin önbilgilerini etkinleştirmeme ve akran aracılı öğretime başvurmama olduğu belirtilmiştir.

Boran (2016) tarafından yapılan “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, üstün zekâlı öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme eğilimleri üzerinde üstbilişsel farkındalığın etkisi olup olmadığını incelemektir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bu araştırmada çeşitli değişkenler (ebeveyn eğitimi, cinsiyet ve okul türü) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 2015-2016 yılında çeşitli illerde BİLSEM'lere kayıtlı 502 sayıdaki öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada İlişkisel (korelasyonel) tarama yöntemi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon analizi, t testi, ANOVA testi verilerin çözümlemesinde kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçekler verilerin analizinde temel ölçüt kabul edilmiş ve verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Problem çözme becerilerinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı yüksek çıkmamasına rağmen

problem çözme becerilerinde öğrencilerin kendilerine olan güvenleri üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından yüksek çıkmıştır

Boudreoux (2007) tarafından yapılan araştırmada “Sekizinci Sınıfa Giden Öğrencilerin Teksas’ta Yapılan TAKS Adındaki Değerlendirme Sınavı ile Öğrenme Başarımları Arasındaki İlişki” incelenmek istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri veriler ışığında değerlendirilmiştir. Yapılan öğretim çalışmalarında çeşitli öğretim yöntemleri öğrencilerin etnik kökeni ve cinsiyeti ile TAKS başarısının bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Bu açıdan, TAKS başarısı ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmadan öğrencilerin MARSİ (Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) puanları ile TAKS sınavı okuma amaçları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.

Bozkurt (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Beşinci Sınıfa giden Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama kapasitesi, Okumaya olan Motivasyonu ile Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişki”nin incelendiği çalışmada, ilköğretim beşinci sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin ne yönde olduğu belirlenmek istenmiştir. 2918 beşinci sınıf öğrencisi çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Bu öğrenciler içerisinde 600 sayıdaki beşinci sınıf öğrencisi de araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve sonuçlar istatistik programına göre kodlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlarda; okulun yerleşim yeri, cinsiyet vs. gibi değişkenlerle beşinci sınıfa giden öğrencilerin okuma düzeyi ve okuma güdülenmeleri arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkarken, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ile başkalarıyla özdeşim kurma gibi değişkenlerle arasındaki ilişki düşük düzeyde ortaya çıkmaktadır.

Çakıroğlu (2007) “Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Eriş Artırımına Etkisi” adlı araştırmasında anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım durumlarını belirlemeyi ve bu stratejileri kullanmak için uygun ortamlar yaratmayı amaçlamıştır. Uygulamalarda ön-test, son-test çalışmaları deneysel desen modeline göre yapılmıştır. Çalışma, Ankara ilinde bir ilköğretim okulunda 2006-2007 yılında 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinden toplam 33 kişi rastgele seçilmiş, kontrol grubu 16 kişiyle oluşturulmuş; deney grubu ise 17 kişiden oluşmuştur. Üstbilişsel farkındalık ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi verileri

toplamak için kullanılmıştır. Tüm verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarından elde edilen veriler t-testi kullanılarak çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir; üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişim düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer bir ifadeyle öğretilen üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkilidir. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkilidir. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir ifadeyle yapılan strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen ve Akın (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle okuma stratejilerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışmada yer alan ortaokul öğrencileri arasında Genel Okuma Stratejisi ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyonel çözümleme yapılmak istenmiştir. Problem Çözme Stratejisi ortaokul öğrencileri arasında üstbilişsel strateji kullanımını artırmış ve okuma stratejilerini destekleyerek öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamıştır. Problem çözme stratejisinin kullanımıyla genel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde üstbilişsel farkındalık düzeyi olarak kızlar lehine anlamlı bir farklılık söz konusu olmuştur. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri istatistiksel veriler ışığında sınıflara göre üstbilişsel farkındalık düzeyi olarak değerlendirildiğinde diğer sınıflardan olumlu yönde ayrılmıştır. Üstbilişsel farkındalık düzeylerinin demografik özellikler açısından incelenmesinde ise öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Çeçen ve Alver (2010) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Anlama Alanında Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi” adlı bu çalışmada amaç,

Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının okuma ve anlama alanında kullandıkları stratejilerin hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Çalışmanın örneklem grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010–2011 yılında Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 123 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada verilerin toplanması için Türkçeye uyarlaması ve aynı zamanda geçerlik ve güvenirliği Çöğmen tarafından yapılan (ÜBOS) Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri çözümlemelerinde Bonferroni testi, t-testi gibi tekniklerle; frekans ve yüzde dağılımları, standart sapmalar ve ortalama hesaplanmış; tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yapılan istatistiksel veriler sonrasında okuduğunu anlama stratejilerine sık sık başvurdukları saptanmıştır.

Çetinkaya ve Erkin (2002) yaptıkları çalışmada “Bilişüstü Becerilerin Yetenek ve Okul Başarısıyla Olan İlişkisi”ni incelemiştir. 206 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada, üstbiliş ve okuduğunu anlama kavramları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını fakat farkında olma ve bilişsel stratejiler alt boyutları ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilişüstü skoru ile Türkçe, fen ve matematik sene sonu karne notları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, yetenekli öğrencilerde de biliş üstü skoru ile fen, matematik ve Türkçe sene sonu karne notları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yetenekli öğrencilerde kontrol ve değerlendirme alt boyutları ile bu öğrencilerin fenskorları arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Çöğmen (2008) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı çalışmanın amacı, metinleri okuma sırasında eğitim fakültesinde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıklarını belirlemektir. Araştırma, 2007–2008 yılında Denizli’de bulunan Pamukkale Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürütülmüştür. Örneklem olarak 230 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada, (MRSQ) Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde standart sapmalar, yüzde dağılımları, frekans ve ortalama, hesaplanmış; tek yönlü varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis Testi ve korelasyon tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanırım” düzeyinde bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin okuduğunu anlama

stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişim göstermiştir. Alanlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri pragmatik stratejileri daha az sıklıkta kullandıklarını ifade etmiştir. Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark gösterirken, “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrenciler, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, lise türü ve sınav türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Demirel, Aşkın ve Yağcı (2014) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışmada Yabancı dil bölümünde okuyan öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma düzeylerinin diğer değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler arasında sınıf, cinsiyet ve lise türü bulunmaktadır. İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla kullanmış oldukları üstbilişsel stratejiler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak araştırmanın başka bir amacıdır. Araştırma sonuçlarından biri İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının üstbilişsel becerileri kullanım düzeyleri orta derecede bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından bir diğeri İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında cinsiyet olarak kız öğrenciler üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları için erkek öğrencilerden ayrılmış ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise akademik başarı ortalaması ile üstbilişsel beceri düzeyleri arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi için öğrenme ortamlarının etkinliklerle donatılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Dönmez (2017) tarafından yapılan çalışmada, oyun destekli öğretim ortamının 3. sınıf öğrencilerinin sayı örüntüleri konusunda üstbilişsel farkındalık oluşturmalarına ve üstbilişsel strateji kullanmalarına katkıda bulunup bulunmadığının anlaşılması hedeflenmiştir. Çalışma, deney grubu için 20; kontrol grubu için seçilen 20 öğrenciyle birlikte toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada yarı deneysel modele göre deney grubuna oyun desteğiyle matematik öğretimi yapılmış, kontrol grubuna klasik yöntemlerle geleneksel öğretme stratejisi kullanılarak eğitim verilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada betimsel araştırma yapılmıştır. Betimsel araştırmanın yapıldığı kısımda öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel stratejileri kullanma becerilerini görmek için deney grubuna yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Betimsel araştırma; yapılan ön görüşmeler, oyunların öğretim amaçlı yapıldığı sırada videoya çekilmesi ve gözlem raporlarıyla desteklenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 20 sorudan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Uzman görüşü ve ünite değerlendirme sorularından yararlanılarak oluşturulan başarı testi sorularının değerlendirilmesi yapılmış ve bu soruların öğrenci düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanan bu başarı testi sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Analiz edilen sonuçlara göre deney grubuna verilen oyun destekli öğretimin matematik alanında oldukça verimli olduğu ve ders başarısını artırdığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise öğrencilere verilen geleneksel eğitim sonrası öğrencilerin başarı ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmanın sonuç kısmında oyun destekli öğretimin öğrencilerin hem bilişsel farkındalıklarını artırdığı hem de üstbilişsel strateji kullanım düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Durgun (2010) tarafından yapılan “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Üzerine Etkisi, Okuma ve Bu Stratejilere Yönelik Tutumlar” adlı bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı dil öğrencilerine “üstbilişsel stratejilerin” okuma ve anlama alanında okumaya karşı güdülenme ve okuma stratejileri farkındalığını öğrencilerde artırmak ve geliştirmek için uygulanabilecek yöntemleri araştırmaktır. İzmir Üniversitesi’nden 31 hazırlık okulu öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deney grubu 6 haftalık açık bilişüstü strateji eğitimini okuma dersi esnasında alırken, kontrol grubu açık strateji eğitimi almamıştır. Çalışmada iki anket ve bir okuduğunu anlama testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin okumaya karşı tutumu ASRA (Okuma Davranışı Yetişkin Anketi) ile ölçülürken, okuma stratejileri farkındalığı SORS (Okuma Stratejiler Anketi) ile ölçülmüştür. Okuduğunu anlama ise çoktan seçmeli bir test ile değerlendirilmiştir. Ön testler çalışmanın başlangıcından bir hafta önce uygulanırken çalışma sonunda öğrenciler iki anket ve bir okuduğunu anlama testine (son testler) aynı oturum içinde tekrar yanıt vermişlerdir. Bilişüstü strateji eğitiminin, öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri, okumaya karşı tutum ve öğrencilerde üstbilişsel strateji farkındalığı üzerinde önemli sonuçlar doğurup doğurmayacağını görmek için T-testi değerlendirmeleri uygulanmıştır. Sonuçlar, İngilizcede okuduğunu anlama becerisi üzerine öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Yapılan uygulamalar üniversite öğrencileri arasında okuma becerisine yönelik tutumlar, bilişsel farkındalık ve strateji eğitimi verilmesinin öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Gürsel (2016) tarafından yapılan “Üstbiliş Dayalı Öğretim Yönteminin Yedinci Sınıf Işık Ünitesinde Öğrencilerin Üstbiliş Farkındalığı, Tutum ve Başarısına Etkisi” adlı bu çalışmada ön-test ve son-test uygulaması yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma İstanbul’un Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan bir ortaokulda toplam 65 öğrenciyle 2014-2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler rastgele seçilerek deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubuna MEB programı uygulanırken; deney grubuna üstbilişsel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler yardımıyla veriler elde edilmiştir. Kullanılan ölçek sonrası verilerin çözümlenmesinde deney grubunun da kontrol grubunun da başarı oranının arttığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca son-test uygulaması sonrasında deney grubunun puan ortalaması fazla çıkmış fakat bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Harmankaya (2016) tarafından yapılan araştırmada ortaokul yedinci sınıfa giden öğrencilere verilen üstbiliş stratejileri eğitiminin, onların dinlediğini anlama becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada deneysel desen araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Bu çalışma Van’da 2014-2015 yılında öğrenim gören, ortaokul 7. sınıfta bulunan 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ile “Dinlediğini Anlama Testi” öğrencilere yaptırılmış; ön-test ve son-test uygulamaları için öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılmış ve öğrencilerden kişisel bilgiler alınmıştır. Bu işlemten sonra öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna sekiz hafta boyunca üstbilişsel

stratejilerin öğretimi yapılmış; kontrol grubunda bulunan öğrenciler ise bu süreçte sadece Türkçe programında yer alan dersleri görmüştür. Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde istatistik programından faydalanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, dinlediğini anlama becerileri açısından öğrenciler arasında deney grubu puan ortalaması olarak kontrol grubunun üzerinde yer almış ve aralarında anlamlı bir fark oluşmuştur.

Köse (2016) tarafından yapılan “Üniversiteye Giden Öğrencilerin Okuma Süreci Boyunca Üstbilişsel Stratejileri Kullanım Durumları” adlı bu çalışmanın amacı, üniversitede bulunan öğrencilerin okuma süresi boyunca üstbilişsel stratejileri ne kadar kullandıklarını belirlemektir. Çalışmanın örneklem grubunu Bartın Üniversitesi’nde 2014-2015 yılında sosyoloji bölümü ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 236 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Üstbilişsel Okuma Farkındalık Envanteri verileri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri çözümlemesinde istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmada yapılan hazırlık aşamasında öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere verdiği yanıtların ortalamaları yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanma durumları bu araştırmada çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlarda puan ortalaması olarak kız öğrenciler erkek öğrencilerden olumlu yönde ayrılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kullandığı üstbilişsel okuma stratejileri oran olarak alt sınıflardan fazla çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle üniversitede görev yapan akademisyenlerin üniversitede öğrenim gören birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında ayırım yapamadan okuma stratejilerini ve üstbilişsel kavramları sınıf ve bölüm farkı gözetmeden vermelerinin uygun olduğu dile getirilmiştir.

Kutlutürk (2016) tarafından yapılan “Üniversiteye Giden Öğrencilerin Okuma Seviyelerini Artırmada Üstbilişsel Strateji Kullanımının Etkisi” adlı araştırmanın amacı, öğrencilerin yabancı dilde yazılmış bir metni okurken üstbilişsel strateji kullanım durumlarını belirlemek, ayrıca üstbilişsel stratejilerin öğretimi sonrasında öğrencilerin strateji kullanım durumlarında hangi oranlarda artış olduğunu incelemektir. Katılımcılar 18 ve 21 yaş arası 27 hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma Malatya İnönü Üniversitesinde yürütülmüştür. Veri toplama prosedürü iki dönemden oluşmaktadır. Birinci dönem, 2015-2016 akademik yılının ilk yarısı son dört haftasında, ikinci dönem, 2015-2016 akademik yılının ilk dört

haftasında gerçekleşmiştir. Araştırmacı, okuma stratejisi eğitiminde birinci dönem daha çok bilişsel strateji eğitimine, ikinci dönemde ise üst bilişsel strateji eğitimine odaklanmıştır. Bu çalışmadaki metodolojik yaklaşım olgu çalışmasına dayalı karma yöntemidir. Veri triangülasyonu için hem nicel hem de nitel yöntem izlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sesli düşünme protokolü, öğrenci ve araştırmacı günlükleri yolu ile toplanan niteliksel veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir. Niceliksel veriler SPSS 2.0 programına göre istatistiksel olarak çözümlemeye tabi tutulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, sekiz haftalık bir strateji eğitimi sonrasında öğrencilerin strateji kullanımlarını arttırdıklarını ortaya koymuştur. Sonraki üst bilişsel okuma stratejileri araştırmalarının daha uzun bir zamanda yürütülmesi önerilmiştir.

Muhtar (2006) “Okuma Becerisi Alanında Yapılan Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Olan Etkisi” adlı yüksek lisans tezi araştırmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin aldıkları üstbilişsel strateji eğitiminin başarı düzeyleri üzerinde etkisinin ne yönde olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada üstbilişsel strateji eğitimi verilen, öğrenciler için öğretme amaçlı kullanılan stratejiler belli başlıklarla birbirinden ayrılmıştır. Bunlar “okuma öncesi gözden geçirme amaçlı kullanılan stratejiler, “geçmiş bilgilerle ilişkilendirme amaçlı kullanılan stratejiler” ve “kavramayı izleme stratejileri” olmak üzere üç başlık altında düzenlenmiştir. Yapılan araştırma için Gazi Üniversitesi’nin İngilizce bölümünde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden birer kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilere üç hafta boyunca ellişer dakikalık strateji eğitimi verilmiş ve seçilen okuma parçalarının çözümlenmesi istenmiştir. Kontrol grubuna strateji eğitimi verilmemiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri strateji kullanımı açısından ortalama değerlere bakıldığında öğrenciler orta düzeyde bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan diğeri Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler, üstbilişsel okuma stratejilerini hazırlık sınıfı okumayan öğrencilere oranla daha fazla kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise kontrol ve deney grupları arasında ön-test ve son-test uygulamalarında özellikle son test uygulaması deney grubunun lehine sonuçlar doğurmuştur.

Özbilgin (2018) tarafından yapılan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarılarıyla Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel

okuma stratejilerini belirlemek ve üstbilişsel okuma stratejileriyle okuma başarısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Çalışma, İstanbul'un Kartal ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma beceri düzeylerini belirlemek için görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Gözlem formunun çözümleme çalışmasında betimsel istatistik kullanılırken; görüşme formunun çözümleme çalışmasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma süreçlerinin tasarlanmasında özellikle okumaya başlamadan önce, okuma esnasında ve okuma bittikten sonra üstbilişsel okuma stratejilerini çok az kullandıkları belirtilmiştir. En az kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri ise okuma esnasında kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri olmuştur. Gruplar içerisinde okuma düzeyi yüksek çıkan grubun strateji kullanma sıklığı, okuma düzeyi düşük çıkan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, okuma başarısı ile üstbilişsel strateji kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.

Özcan (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Üstbilişsel Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özellikleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin strateji kullanma özellikleri ve derslerde bu üstbilişsel becerilerin nasıl geliştirileceği üzerinde durulmuştur. Çalışma İstanbul’da bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan 422 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sırasında bilgi almak amacıyla öğretmenlere bilgi formları ve çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenlerin daha çok hangi üstbilişsel becerileri kullandıklarını belirlemek amacıyla üstbilişsel beceri testi de uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler işaretledikleri 5’li likert tipi ölçeklerde daha çok 5 seçeneğinin bulunduğu alanı işaretlemiş ve düzey olarak yüksek puan ortalamasına ulaşmıştır. Öğretmenler, kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel becerileri daha fazla kullanmış ve okuma süreçlerinde etkin olarak rol almışlardır.

Özcan (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, zeka düzeyi normal ve üstün olan öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerilerini çeşitli demografik bilgiler doğrultusunda incelemektir. Araştırma İstanbul ilinde bulunan tüm bilim ve sanat merkezleri arasından rastgele seçilen iki bilim ve sanat merkezinde eğitim görmekte olan 5. sınıf düzeyindeki 83 öğrenci ile İstanbul ilinde normal okullarda eğitim görmekte olan 5. sınıf düzeyindeki 324 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçlarından “Üstbilişsel

Farkındalık Envanteri A Formu”, “Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri” ile araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formunun” yanı sıra okuduğunu anlamaya yönelik “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda toplanan veriler istatistik programına göre çözümlenmiştir. Demografik bilgiler doğrultusunda elde edilen sonuçlar Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi ve OneWay ANOVA (Tek Yönlü Varyans) göre çözümlenmeler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin regresyon çözümlenmeleri, korelasyon değerleri, betimsel istatistik değerleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne eğitim durumu, normal ve üstün zekâlı bireylerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etki göstermezken babanın eğitim durumuyla okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre zeka düzeyi üstün olanların okuduğunu anlama becerileri zeka düzeyleri normal olanlara göre daha fazladır. Zeka düzeyi üstün olanların üstbilişsel okuma stratejilerini zeka düzeyi normal olanlara göre daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Zeka düzeyi üstün olanların üstbilişsel farkındalık becerileri zeka düzeyi normal olanlara göre daha fazla çıkmıştır.

Tuncel (2014) tarafından yapılan “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin İngilizce Derslerine Entegrasyonu” adlı çalışmada İngilizce derslerinde üstbilişsel stratejilerin nasıl kullanıldığını anlamak amaçlanmıştır. Çalışmanın asıl amacı ise, öğrencilerin okuma konusunda çalışma yaparken, düşünme alanında da farkındalığını artırmaktır. Bu nedenle bireylerde üstbilişsel stratejilerin öğretimi zihinsel gelişim açısından oldukça önemlidir. Çalışma, 2013-2014 akademik eğitim döneminde, Adana’da Mehmet Akif Ortaokulu’nda yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler, kolay örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Çalışma 26 orta seviye İngilizce bilgisine sahip, 13-14 yaş ortalamasında olan 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme ve Okuma Stratejileri Anketi verilerin toplanmasında birer araç olmuştur. Araştırma sonuçları, üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce derslerine uyumunun öğrencilere okuduğunu anlamada yardımcı olduğunu ve böylece metinleri kolaylıkla anladıklarını ortaya koymuştur.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan “Çevrimiçi Öğrenme Ortamında İletişim ve Üstbilişsel Rehberliğin Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık ve İşlemsel Uzaklığa Etkisi” adlı bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili iletişimin önemini ve üstbilişsel rehberlik anlayışının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık ve işlemsel uzaklığa etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, 2x2 faktörlü

desen modelinde yürütülmüştür. Bu desende bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen iki faktör bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, aynı zamanda gerçekleşen ve aynı zamanda gerçekleşmeyen etkileşim araçlarından oluşan ortam türü (web konferans / forum) ve üstbilişsel rehberlik desteğinin sağlanma durumundan (destek var / destek yok) oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenci görüş formuna verdiği yanıtlar ise frekans ve yüzde tabloları biçiminde ifade edilip, yorumlanmıştır. Son olarak; nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular sonucunda eş zamanlı etkileşim ortamlarındaki öğrenciler ortamdaki etkileşimleri saptamakta genel olarak zorlandıklarını ve tartışmaların çoğu zaman bireysel öğrenme gereksinimlerine tam olarak yanıt veremediğini ifade ederken, eş zamanlı olmayan etkileşim ortamındaki öğrenciler için ise bu tür sorunların oluşmadığı görülmüştür. Üstbilişsel rehberlik desteği alan çalışma grubundaki öğrenciler ise üstbilişsel rehberlik desteği sağlanmasının kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini kontrol etme ve yönetme açısından oldukça yararlı olduğunu belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmanın deseni, örnekleme, veri toplama aracı ile işlem basamakları ve çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma desenleri, yapılan çalışmalarda yer alan soruların yanıtlanması ve varsayımların test edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen planlardır. Bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında bulunan ilişkinin herhangi bir biçimde değişkenlere dokunmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016:185). İlişkisel tarama modeli, nedenleri gerçek bir temele dayanan sonuçlar vermemesine karşın modeldeki değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi, diğerinin yaklaşık olarak değerlendirilmesine olanak tanır (Karasar, 2006).

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 8. sınıf düzeyindeki yüz (100) öğrenci; 12. sınıf düzeyindeki yüz (100) öğrenci ve üniversite düzeyindeki (100) öğrenci olmak üzere toplam 300 katılımcı oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) kullanılmıştır. Bu ölçek, iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 16 maddesi

analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu altındaki maddeler, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuma sürecini düzenleme, takip etme ve değerlendirme stratejilerini kapsarken, pragmatik stratejiler ise ikinci boyuttaki maddeleri hatırlamaya yönelik not alma, altını çizme, özetleyerek okuma gibi stratejileri kapsamaktadır.

Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmiştir: 1- “Hiç kullanmam”, 5- “Her zaman kullanım” seçenekleri ölçekte sıralanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek,2005: 121; Akt. Çöğmen, 2008:54). Buna göre belirlenen puan ortalaması aralıkları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3.Stratejileri Kullanma Düzeyini Gösteren ÜBOS Ölçeği Puan Ortalaması Aralıkları

Stratejileri Kullanma Düzeyi	Ölçek Puan Ortalaması Aralığı
Her zaman kullanım	(4.20-5.00)
Sık sık kullanım	(3.40-4.19)
Bazen kullanım	(2.60-3.39)
Nadiren kullanım	(1.80-2.59)
Hiç kullanmam	(1.00-1.79)

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, hesaplanan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa, öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi “Her zaman kullanım”, 3.40-4.19 arasında yer almışsa “Sık sık kullanım”, 2.60-3.39 arasında yer almışsa “Bazen kullanım”, 1.80-2.59 arasında yer almışsa “Nadiren kullanım”, 1.00-1.79 arasında yer almışsa “Hiç kullanmam” aralığında değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından, ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye $r=.85$ ($p<.001$) ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için $r= .82$ ($p<.001$); ikinci alt boyut için $r= .77$ ($p<.001$) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek 726 öğrenciye uygulanmış ve analiz sonucunda ölçekte yer alan maddeler analitik ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. Her iki faktör toplam

varyansın % 32.96 oranını açıklamakta, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında ise .19 ile .50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

“Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada kullanılan ÜBOS ölçeği için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .79 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .71 olarak bulunmuştur.

3.4. İŞLEM BASAMAKLARI

Bu araştırmanın işlem basamakları şu biçimde yapılandırılmıştır:

3.4.1. Hazırlık

Çalışma hakkında gerekli bilgileri içeren araştırma/uygulama dilekçesi verilerek Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma/uygulama izni alınmıştır. İznin ardından iki okul idaresinden de çalışma yapılabilecek öğrenci sınıfları öğrenilmiş ve sınıflar uygulama yapmaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek uygulaması, sınıfta bulunan öğretmenlerin gözetiminde öğrencilere yaptırılmıştır. Üniversitede yapılacak uygulama için Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinden uygulama izin dilekçesi alınmış ve akademisyen kontrolünde ölçekler öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

3.4.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)

Çöğmen ve Saracoğlu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ÜBOS ölçeğinin ön uygulamasının yapılması ve ölçek maddeleri hakkında öğrenci ve uzman görüşlerinin alınması için Adana ilinde görev yapan ve rastgele seçilen 20 öğretmenden uzman görüşü alınmış daha sonra yine Adana ilinden rastgele seçilmiş 20 ortaokul 20 lise ve 20 de üniversite öğrencisinin görüşleri alınmış ölçekte bir sorun veya anlaşılmayan bir nokta olmadığı belirlenmiştir.

3.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (veriler homojen dağılmadığı için Kruskal-Wallis) ve korelasyon (Spearman) çözümlemesine tabii tutulmuştur. Bunun için öncelikle kayıp veri çözümlemesi yapılmış daha sonra kayıp verilerin yerine ortalama değerler eklenerek veri seti, çözümlemeye hazır hale getirilmiştir. Spearman “ ρ ” değerinin yorumlanmasında Tablo 3.5’teki aralıklar dikkate alınmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007; Akt. Büyüköztürk vd., 2012: 185).

Tablo 3.5. Korelasyon Katsayı Düzeyleri

Aralık	İlişki Düzeyi
0.70-1.00	Yüksek
0.30-0.69	Orta
0.00-0.29	Düşük

İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki grubun ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir biçimde ayrışıp ayrışmadığını test etmek için kullanılır. İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bir biçimde ayrışıp ayrışmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir.

4.1. FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE BULUNAN ÖĞRENCİLERİN ÜBOS KULLANIM DÜZEYLERİNİN; ÖĞRETİM KADEMELERİNE, CİNSİYETE VE OKUMA SIKLIĞINA GÖRE İNCELENMESİ

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)

Çalışmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları

Öğretim Kademesi	N	$\bar{x}$	S
Ortaokul	100	3,61	0,53

Tablo 4.1’e bakıldığında ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri ortalama değeri (3,61) “sık sık kullanırım” biçiminde ortaya çıktığı görülmektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur:

Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları

Öğretim Kademesi	N	$\bar{x}$	S
Lise	100	3,56	0,65

Tablo 4.2'ye bakıldığında lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeylerinin ortalaması (3,56) “sık sık kullanım” biçiminde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir:

Tablo 4.3. Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyi Ortalamaları

Öğretim Kademesi	N	$\bar{x}$	S
Üniversite	100	3,90	0,46

Tablo 4.3'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri ortalamasının (3,90) “sık sık kullanım” biçiminde olduğu görülmektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Öğretim Kademelerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri, öğretim kademelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4. Tüm Öğrencilerin Öğretim Kademelerine Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğretim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Ortaokul	100	133,81				
Lise	100	131,81	2	25,000	0,000	Ortaokul-Üniversite*, Lise-Üniversite*
Üniversite	100	185,89				

* $p < .01$

Tablo 4.4’e bakıldığında öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeylerinin, öğretim kademelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, üniversite öğrencileri ile diğer iki grup arasında olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyi ortalamalarının diğer iki grubun ortalama değerlerinin üzerinde olduğu bulgulanmıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyi ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir:

Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	56	3,63	0,56	98	0,416	0,678
Erkek	44	3,59	0,50			

Tablo 4.5’e bakıldığında kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları (3,63-3,59) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın altıncı alt problemi “Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur:

Tablo 4.6. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	62	3,56	0,65	98	0,094	0,925
Erkek	38	3,55	0,66			

Tablo 4.6'ya bakıldığında lise öğrencilerinin cinsiyete göre ÜBOS kullanım düzeyi puan ortalamaları (3,56-3,55) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın yedinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.7’de yer almaktadır:

Tablo 4.7. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	67	3,92	0,48	98	0,411	0,682
Erkek	33	3,88	0,41			

Tablo 4.7’ye bakıldığında üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre ÜBOS kullanım düzeyi puan ortalamaları (3,92-3,88) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir:

Tablo 4.8. Tüm Öğrencilerin Cinsiyete Göre ÜBOS Kullanım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	185	3,71	0,58	298	0,797	0,426
Erkek	115	3,65	0,55			

Tablo 4.8’e bakıldığında ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyi puan ortalamaları (3,71-3,65), cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde kız

öğrencilerin puan ortalaması daha yüksek olsa da erkek öğrencilerin puan ortalamaları ile arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi (Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur:

Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Öğretim Kademesi	N	ρ	p
Ortaokul	100	0,312	0,002*

* $p < .01$

Tablo 4.9’a bakıldığında ortaokul öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında, orta düzeyde ($\rho > 0,30$), pozitif ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemi (Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın onuncu alt problemi “Lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.10’da gösterilmiştir:

Tablo 4.10. Lise Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Öğretim Kademesi	N	ρ	p
Lise	100	0,274	0,006*

* $p < .01$

Tablo 4.10’a bakıldığında lise öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında, düşük düzeyde ($\rho = 0,27$), pozitif ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemi (Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın on birinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.11’de görülmektedir:

4.11. Üniversite Öğrencilerinin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Öğretim Kademesi	N	ρ	p
Üniversite	100	0,418	0,000*

* $p < .01$

Tablo 4.11’e bakıldığında üniversite öğrencilerinin ÜBOS kullanım düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında, orta düzeyde ($\rho > 0,30$), pozitif ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemi (Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeylerinin, Okuma Sıklıklarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular)

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleriyle okuma sıklıkları arasındaki ilişki anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.12’de yer almaktadır:

Tablo 4.12. Tüm Öğrencilerin ÜBOS Kullanım Düzeyleriyle Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Öğretim Kademesi	N	ρ	p
Tümü	300	0,309	0,000*

* $p < .01$

Tablo 4.12’ye bakıldığında öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında, orta düzeyde ($\rho > 0,30$), pozitif ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın amaç ve sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Öğrenme ve öğretme sürecinde adından sıkça söz edilen üstbilis kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarla eğitimde önemi biraz geç fark edilmiş bir kavramdır. Bilişsel psikoloji dalının yaptığı çalışmaların yaygınlaşmasıyla değerini arttıran üstbilis kavramı kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi yeterliliklerin eğitimde ön plana çıkmasını sağlamıştır (Akpınar, 2011:362).

Bireylerin kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri, onları diğer bireylerden ayırır ve birey neyi öğrenip neyi öğrenemediğini kendi kendine kavrayabilir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretimi konusunda öğretmenlerin ya ilgisizlikten dolayı başarısız oldukları ya da bu stratejileri öğretmediklerinden dolayı başarısız oldukları belirtilmektedir. Özellikle de sınıf öğretmenlerinin strateji öğretimi konusunda öğrencilerle problem yaşadıkları ve okuduğunu anlama konusunda yeterli olamadıkları ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin strateji öğretimi konusuna yer vermediği, okuduğunu anlama stratejilerinden söz etseler de bu stratejilerin öğretimini doğrudan yapamadıkları, strateji öğretimi yapanların ise sadece birkaç stratejiyi öğrettiği ya da okuduğunu anlama becerisini öğrencilere kazandırmada önemli olan strateji ve yöntemlere yer veren öğretmen sayısının az olduğu belirlenmiştir (Durkin, 1978-1979; Pressley vd., 1998; Epçatan, 2009; Cavkaytar, 2010; Klingner vd., 2010; Akt. Baydık, 2011).

Üstbilis kavramının, tam olarak ne olduğunun anlaşılmaması, çeşitli araştırma etkinliklerine konu edilmesi, bir taraftan eğitim ve öğretim disiplininin bilimsel verilerine gölge düşürmekte, diğer taraftan da, bu çalışmalarla varılan sonuçlar hakkında bireylerin şüpheye düşmesine yol açmaktadır.

Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri öğrencilerin öğretim kademeleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu yönündedir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma bulgusuyla da (Topuzkanamış, 2009; Çeçen ve Alver, 2011; Ateş, 2013; Akın ve Çeçen, 2014; Kana, 2014; Sidekli ve Çetin, 2017; Özdemir, 2018; Durgun, 2010; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Başaran, 2013; Köse, 2016) örtüşmektedir. Bundan dolayı öğrenciler için strateji kullanım düzeyini artıracak yeni ve destekleyici öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım ortalama puanları cinsiyete göre, analitik ve pragmatik stratejiler boyutlarında farklılık göstermemesidir. Öğrencilerin genel ortalamalarına bakıldığında ise, kız öğrencilerin lehine strateji kullanım ortalama değerlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat kız ve erkek öğrencilerin ÜBOS kullanım düzeylerinin genel puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise öğrencilerin okuma sıklıkları ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım durumları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu yönündedir. Buna göre, öğrencilerin okuma sıklığı yükseldikçe üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilere erken yaşlarda kazandırılacak okuma kültürü toplumda daha nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Sosyal ve akademik anlamda kendini geliştirmek isteyen öğrencilerin belli bir okuma alışkanlığı kazanmaları gerekir. Okuma alışkanlığı kazanan bireyler, okuma süreçlerinde okuduklarından anladıklarını birtakım stratejiler kullanarak denetler ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir.

Alanyazında yer alan araştırmaların (Hancock ve Allen, 2008; Wigfield ve Guthrie, 1999; McGuire ve Maki, 2002; Pressley, 2000) sonuçları çoğunlukla, üstbilişsel okuma becerilerini okuma sürecinde kullanamayan bireylerin metni anlamada güçlük yaşadıkları yönündedir (Hamzadayı, 2019). Okuduğunu anlama becerisine sahip bireyler, ders metinlerini okurken üstbilişsel okuma stratejilerini sıkça kullanırlar. Bu durum okuduğunu anlamada üstbilişsel okuma stratejilerinin

önemli bir rol oynadığını, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada ise okuma sıklığının belirleyici olduğunu göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin okuma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak etkinlikler planlanabilir.
- Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler metin çözümlemelerinde akranlarına oranla daha başarılıdırlar. Bu nedenle metin çözümleme çalışmalarında öğretmenler, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturabilirler.
- MEB Türkçe öğretim programlarına bakıldığında programlarda üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların çok fazla yer almadığı görülmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretimini önceleyen ve sınıf ortamında öğretmenleri bu yönde hareket etmeye özendiren Türkçe öğretim programları hazırlanabilir.
- Bu çalışmada farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (Onbirinci Baskı). İzmir: Biliş Basımevi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğretme ve Öğrenme*. (4. Basım) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, E., ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 68-77.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/4, 258-273.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-88.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 16, s.551-566.
- Bamberger, R. (1975). *Promoting the Reading Habit*. Unesco, 1975.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).

- Baydık, B. (2002). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 40, 80-92.
- Bedir, H., (2002), "Language learning strategies of high school students" (Yunanistan-TESOL, İsrail-ETAI, Türkiye-INGED Uluslararası Konferansında Sunulan Bildiri), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 11-13 Ekim 2002.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 21. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J. (2006). Profiles of children specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Carr, M. (2010). The importance of metacognition for conceptual change and strategy use in Mathematics. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, Instruction* (pp.176-192). New York: Guilford Press.
- Carrel, P. L., (1998). "Can reading strategies be succesfully taught?" The Language Teacher Online. Issue 22.03.
- Cemiloğlu, M., Ogur, E. (2016). Okuma Öğretiminde Biliş ve Üstbiliş Stratejileri. *International Journal of Humanities and Art Researches*, 1 (1), 118-137. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijhar/issue/21851/234977>.
- Çakıroğlu, A. (2006). Üstbilişsel Beceriler ve Okuduğunu Anlama I, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara. Cilt:1,s.197-203.
- Çakıroğlu, A. (2007). "Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çetin, B. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin İncelenmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri (Cilt II.), (Ankara, Gazi Üniversitesi, 2006). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çetinkaya, P. ve Ertkin, E. (2002). Assessment Of Metacognition and Its Relationship With Reading Comprehension, Achievement, And Aptitude", *Boğaziçi University Journal of Education*, Sayı 19,s. 25-58.

- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe Metinlerinin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91- 99.
- 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.
- Doğanay, A., Demir, Ö. (2009). Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. 2009, Cilt 15, Sayı 60, ss: 601-623.
- Dökmen, Üstün (1994) Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2531, İstanbul.
- Durgun, G. (2010). Bilişüstü Stratejilerin Türk Üniversiteleri'ndeki Yabancı Dil Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okumaya Karşı Tutum ve Okuma Stratejileri Farkındalığı. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçatan, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 181, 108-120.
- Erden, M., Akman, Y. (2007). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGED. (2003). PIRLS 2001 uluslar arası okuma becerilerinde gelişim projesi (Ulusal Rapor) Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new are of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34. 906.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Malatya: İnönü Üniversitesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Gelen, İ. (1999). “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gönen, M., Öncü E. ve Işıtan S. (2004). “İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 631-668.
- Hamzadayı, E. (2019). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanım Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı (25 Nisan 2019).
- Harmankaya, M., Ö. (2016) Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Özelçi, Y. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 25, 457-475.
- Katrancı, M. (2012). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1994). *Türkçe Öğretimi*. Ankara. Engin Yayıncılık.
- Köse, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- MEB (2005). *İlköğretim Programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB EARGED (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: MEB, EARGED.
- MEB TTKB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Melanlıoğlu, D., *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 2011.
- Mokhtari, K., Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi. Ankara.
- OECD (2016). PISA 2015 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing.

- OECD (2014). PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing.
- OECD (2009). PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen- Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1),183-19.
- Özbilgin, E. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özcan, Z. Ç. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özcan, S. (2018) Beşinci Sınıf Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. İstanbul.
- Özdemir, Esra, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Konuşma Kaygıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
- Özenç Uçak, N., Olşen Güzeldere, Ş. (2006). Bilişsel Yapının ve İşlemlerin Bilgi Arama Davranışı Üzerine Etkisi. Hakemli Yazılar / Refereed Papers Türk Kütüphaneciliği 20,1 (2006), 7-28
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri (Ankara, Gazi Üniversitesi, Mayıs-2006) (Cilt II.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, *İlköğretim Online*, Sayı 2, s.430-440.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Padron, Y., N., Waxman, H., C., (1988). "The effects of ESL students perceptions of their cognitive strategies on reading achievement." *TESOL Quarterly*. 22. s. 146-150.
- Pereira, J. A. ve Deane F. P. (1997). Development and Validation of a Self Report Measure Of Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, C.18, S.3, ss. 185-235.
- Sallabaş, M. E. (2012). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 3, 2012 s. 2199-2218.
- Senemoğlu, N. (1998). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara. Spot Matbaacılık.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi ve Tam Örenme*, Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017).. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.

- Taraban, R., Rynearson, K. ve Kerr, M. (2000). College Students' Academic Performance And Self reports Of Comprehension Strategy Use. *Reading Psychology*, C. 21, S. 4, ss. 283-308.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tuncel, F. (2014). Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin İngilizce Derslerine Entegrasyonu. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1):218-228 (2008)
- Ülper, H. (2010). “Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması” (Nobel yayın dağıtım, Ankara, 2010, 184 s., isbn 978-605-395-266-4).
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 2013, 14 (2) 291-305.

EKLER

EK 1. Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.9621701
Konu : Yunus Akkuş'un Uygulama İzni

15.05.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : 30/04/2019 tarih ve 8614179 sayıyla kayda alınan yazı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Yunus Akkuş'un hazırladığı "Farklı Öğrenim düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırma çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Yüreğir İlçesi Yavuzlar Ortaokulu ve Sunar Nuri Çomu Anadolu Lisesi'nde uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 09/05/2019 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı belirtilen kurumda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre ve veli izin belgeleri toplanarak okul idaresi tarafından muhafazasından sonra yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Kazim BARAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
15.05.2019
Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)

Cinsiyet Kız ☐ Erkek ☐

Günde ortalama kaç saat kitap okursunuz?

Kitap okumuyorum ☐ 1 saatten az ☐ 1 saa ☐ 2 saa ☐ 3 saat veya daha fazla ☐

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

ÖZGEÇMİŞ

Yunus AKKUŞ, 1991 yılında Adana’da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Adana’nın Yüreğir ilçesinde tamamladı. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nden 2015 yılında mezun oldu. Aynı yıl MEB bünyesinde Türkçe Öğretmeni olarak göreve başladı. Gaziantep’te Turgut Özal Ortaokulunda bir dönem “Okul Deneyimi” stajını yapan Yunus AKKUŞ, 2015 yılından beri Türkçe öğretmeni olarak Adana ilinde görev yapmaktadır.

İletişim: 05467649044 E-mail: yunus_akkus_01@hotmail.com

VITAE

Yunus AKKUŞ was born in 1991, in Adana. He attended the elementary and the secondary school in Yüreğir, Adana. In 2015, he graduated from the Department of Turkish Language Education of Gaziantep University, Faculty of Education. The same year, he started his profession as the Turkish Teacher under Ministry of Education. Yunus Akkuş, who fulfilled his internship in Turgut Özal Secondary school, in Gaziantep, has been working as a Turkish Teacher since 2015, in Adana.

Contact: 05467649044 E-mail: yunus_akkus_01@hotmail.com