



T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANDIRMA DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan TURAN İLGİN

DİYARBAKIR-2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANDIRMA DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Canan TURAN İLGİN

Tez Danışmanı
Prof. Dr.İlhami BULUT

DİYARBAKIR-2023

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Canan TURAN İLGİN tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

	Ünvanı	Adı Soyadı
Başkan:	Doç. Dr.	Faysal ÖZDAŞ
Üye :	Prof. Dr.	İlhami BULUT
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet DEMİRKOL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 22/06/2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2023

Prof.Dr.Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Canan TURAN İLGİN

22/06/2023

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini inceleyip alana katkı sunmaktır.

Araştırma süresince bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, bilgili, çalışkan, özenli, anlayışlı, sabırlı ve alçakgönüllü oluşunu model aldığım çok değerli hocam Prof. Dr. İlhami BULUT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca desteğini esirgemeyen ve beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL'a, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda görev yapan hocalarıma ve tez jürimde yer alarak önerilerini paylaşan Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ hocama teşekkür ederim.

Araştırmamın benim için en yoğun ve stresli geçtiği dönemlerde beni cesaretlendiren ve bana moral veren okul rehber öğretmenini değerli arkadaşım Emrah IŞIKTAŞ'a teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, beni cesaretlendiren canım eşim Yunus Emre İLGİN'e teşekkür ederim.

Beni iyi bir insan olarak yetiştirmeyi amaç edinen canım anneme, canım babama ve beni her anlamda destekleyen kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca yokluğunu derinden hissettiğim, çok değerli canım annem İffet ÜNAL'a...

Canan TURAN İLGİN

ÖZET

Üstbilişsel okuma; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında belirli stratejilerin kullanılmasına dayanır. İlkokulda okumanın öğrenilmesinin ardından çeşitli üstbilişsel stratejiler öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerine Türkçe dersinde çeşitli okuma metinleri okutarak öğrencilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini harekete geçirir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkokulların 4. sınıflarında görev yapan 299 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) kullanılmıştır. ÜOSKÖ'den elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini “*çoğunlukla uyguladıkları*” ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden en çok “okuma sonrası”, daha sonra ise “*okumaya hazırlık*” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en az kullandığı okuma stratejisinin ise, okuduğunu değerlendirme stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazma, okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, venn şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları vb.) kullanma, metne ait yan fikirleri bulma, öğrencilerden öğrenme günlüğü tutmalarını isteme yönündeki uygulamaları az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en fazla kullandığı uygulamaların ise, öğrencilere metnin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma, öğrencilerden okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme, metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme, okuduklarının bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama stratejileri, okuma stratejileri, Türkçe dersi, üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri.

ABSTRACT

Metacognitive reading; is based on the use of certain strategies before, during, and after reading. After learning to read in primary school, various metacognitive strategies are used by students. Classroom teachers activate their students' pre-reading, reading and post-reading strategies by having their students read various reading texts in Turkish lessons. In this study, it was aimed to examine the level of classroom teachers' use of metacognitive reading strategies in their students in the 4th grade Turkish lesson. In the research, scanning model was used. The sample of the research consists of 299 classroom teachers working in the 4th grade of primary schools in the city center of Diyarbakır in the 2021-2022 academic year. In the study, the Metacognitive Reading Strategies Usage Scale (ÜOSK) developed by Özen and Durkan (2016) was used. The data obtained from the ÜOSKÖ were analyzed using the SPSS 24.0 package program. In the research, it was revealed that primary school teachers “mostly applied” metacognitive reading strategies in the 4th grade Turkish lesson. In addition, it was determined in the study that primary school teachers mostly use "post-reading" and then "reading preparation" strategies among metacognitive reading strategies. It has been determined that the least used reading strategy by the classroom teachers is the reading assessment strategies. Classroom teachers have few practices in writing what they want to learn from the text they will read, using graphic organizers (tables, charts, venn diagrams, visuals related to the text, story maps, etc.) related to the chapter they are reading, finding side ideas about the text, asking students to keep a learning diary. it was concluded that they were used. It was concluded that the practices most frequently used by classroom teachers were asking students what they thought about the text after reading the title of the text, asking students to establish cause-effect relationships throughout the reading, asking them to answer the questions prepared for the text, and asking them to evaluate what they read contributed to their knowledge.

Keywords: Reading comprehension strategies, reading strategies, Turkish lesson, metacognition, metacognitive reading strategies.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Üstbiliş	11
2.2. Üstbiliş Modelleri.....	15
2.2.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli	15
2.2.2. Brown'un Üstbiliş Modeli	17
2.2.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli	19
2.2.4. Jacobs ve Paris'in Üstbiliş Modeli.....	21
2.2.5. Tobias ve Everson'un Üstbiliş Modeli	22
2.3. Üstbilişin Gelişimi.....	23
2.4. Üstbilişsel Okuma	25
2.4.1. Metnin Özellikleri	28
2.4.2. Görev Özellikleri	29
2.4.3. Strateji Özellikleri.....	29
2.4.4. Öğrenen Özellikleri.....	30
2.5. Üstbilişsel Okuma Teknikleri.....	33
2.5.1. Neyi Bilip Neyi Bilmediğinin Farkında Olma.....	33
2.5.2. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L).....	33

2.5.3.	Yüksek Sesle Düşünme.....	34
2.5.4.	Kendi Bilişini Yönetme	34
2.5.5.	Özetleme, Problemleri Belirleme, Düzenleme ve Tahmin Etme (STOP)	34
2.5.6.	Rol Yapma	35
2.5.7.	Model Olma	35
2.5.8.	Günlük Tutma	36
2.5.9.	Karşılıklı Öğrenme.....	36
2.5.10.	Sesli Okuma	36
2.6.	Üstbilişsel Okuma Stratejilerinde Ölçme ve Değerlendirme	37
2.6.1.	Sesli Düşünme Analizleri	37
2.6.2.	Öğretmen Görüşleri	38
2.6.3.	Görüşmeler.....	38
2.6.4.	Ölçekler.....	39
2.6.5.	Günlükler	40
2.6.6.	Kalibrasyonlar.....	40
2.7.	Üstbilişsel Okumaya İlişkin Yapılan Araştırmalar	41
2.7.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.7.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
BÖLÜM III.....		50
YÖNTEM.....		50
3.1.	Araştırma Modeli	50
3.2.	Evren ve Örneklem.....	50
3.3.	Veri Toplama Aracı.....	51
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi	55
BÖLÜM IV		58
BULGULAR.....		58
4.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	58
4.1.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Ne Sıklıkla Kitap Okuduklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular..	58
4.1.2.	Sınıf Öğretmenlerinin 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular.....	59
4.1.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Okudukları Kitap Türlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	59
4.2.	Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerine İlişkin Bulgular	60

4.2.1.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	64
4.2.2.	Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.2.3.	Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	67
4.2.4.	Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	68
4.2.5.	Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular	69
BÖLÜM V.....	72	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72	
5.1.	Tartışma ve Sonuç.....	72
5.1.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	72
5.1.2.	Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	75
5.2.	Öneriler.....	91
5.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	91
5.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	93	
EKLER.....	118	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları	51
Tablo 2. Varimax Döndürülmüş Faktör Matrisine İlişkin Sonuçlar	52
Tablo 3. ÜOSKÖ Alt Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Katsayıları.....	53
Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Analizine İlişkin Sonuçlar	56
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Okudukları Kitap Türlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	59
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri İle Ölçeğin Geneline İlişkin Cinsiyet Değişkeni t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	67
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ ile İlgili Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Flavell (1981)'in Üstbiliş Bileşenleri Modeli.....	15
Şekil 2. Brown'un (1987) Üstbiliş Modeli	18
Şekil 3. Schraw ve Moshman (1995)'in Üstbiliş Modeli	20
Şekil 4. Jacobs ve Paris (1987)'in Üstbiliş Modeli.....	22
Şekil 5. Tobias ve Everson (2002)'un Üstbiliş Modeli	23
Şekil 6. İyi ve Zayıf Okuyucuların Genel Özellikleri.....	26
Şekil 7. Okuma Stratejileri.	27
Şekil 8. Analitik ve Pragmatik Okuma Stratejileri	28
Şekil 9. Üstbilişsel Okuma Stratejileri.....	31



KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce(English as a Foreign Language)

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce (English as a Second Language)

KMA: İzleme Değerlendirme Bilgisi (Knowledge Monitoring Assessment)

KWL: Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim? (What I Know, What I Want To Know, What I Have Learned)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STOP: Özetleme, Problemleri Belirleme, Düzenleme, Tahmin Etme (Summarize, Troubleshoot, Organize, Predict)

TEDMEM: Eğitim Değerlendirme Raporu

ÜOSKÖ: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

d: Etki Büyüklüğü

α : Cronbach Alpha Katsayısı

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi Değeri

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

%: Yüzde Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Üstbiliş, 1970 yıllarında John Flavell tarafından çocukların zihinsel süreçleri üzerine yapılan psikoloji alanına yönelik araştırmalar neticesinde ortaya atılmış bir kavram olmakla birlikte Brown (1975)'un yaptığı araştırmalarla önem kazanmıştır. Üstbiliş, Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren araştırmalara konu olmuştur. Son zamanlarda üstbiliş kavramıyla ilgili yürütülen araştırmaların sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir (Ruban ve Reis, 2006).

İngilizcede “metacognition” kavramı alanyazında; yürütücü biliş (Çalışkan, 2016; Senemoğlu, 2007), biliş ötesi (Akın, 2006; Gürcan, 2004; Namlu, 2004), üstbiliş (Özbay ve Bahar, 2012; Özsoy, 2008) ve metabiliş (Akpınar, 2011) olarak yer almaktadır.

Üstbiliş, *üstbilişsel bilgi (metacognition knowledge) ve üstbilişsel düzenleme/ kontrol (metacognition control)* unsurlarından oluşmaktadır (Baker ve Brown, 1984; Schraw ve Moshman, 1995). *Üstbilişsel bilgi*, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında düşünmesi, bilişsel süreçlerinin ne derece etkili olduğuna dair eleştiri ve değerlendirmelerde bulunması ile ilgilidir (Pintrich, 2002). *Üstbilişsel bilgi*; bildirimsel (declarative), yöntemsel (procedural) ve durumsal (conditional) bilgi olarak üç grupta ele alınmaktadır. Bildirimsel bilgi, bireyin üstlendiği görevi yapma yeterliğine ilişkin bilgisidir. Yöntemsel bilgi, bireyin bir görevi yerine getirirken stratejileri nasıl kullanacağına ilişkin bilgisidir. Durumsal bilgi, bireyin hangi stratejiyi hangi durumlarda kullanabileceğine ilişkin bilgisidir (Schraw ve Moshman, 1995). Brown (1987)’a göre bildirimsel bilgi “ne”, yöntemsel bilgi “nasıl”, durumsal bilgi ise “ne zaman” sorularının cevabıdır. *Üstbilişsel düzenleme*, üstbilişsel bilginin kullanılmasını sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran etkinliklerden oluşmaktadır. Üstbilişsel düzenleme basamakları, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Planlama,

bireyin bir göreve başlarken görevin özellikleri, kendi hedefleri ve ihtiyaç duyduğu kaynaklar hakkında sahip olduğu bilgidir. İzleme, bireyin görevi yürütme becerisine ilişkin farkındalığıdır. Düzenleme ise, bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve bu doğrultuda değişiklikler yapmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995).

Flavell (1979)'e göre üstbiliş; bilişsel hedefler, üstbilişsel bilgi, strateji bilgisi ve üstbilişsel deneyimler olarak adlandırılan dört faktörün birbiriyle kurduğu karşılıklı etkileşime dayalıdır. Bilişsel hedefler, bireyin bir göreve ilişkin amaç ve beklentileridir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi öğrenme özellikleriyle ilgili, öğrenmenin doğası ve stratejilerle ilgili bilgilerin bir bütünüdür. Strateji bilgisi, bireyin öğrenme amacına uygun olarak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin hangilerinin amacına hizmet edeceği hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1981). Üstbilişsel deneyimler ise, bireyin herhangi bir görevin neresinde olduğu ve ne tür bir ilerleme kaydettiğine ilişkin inanç ve hisleriyle ilgilidir (Flavell, 1979). Brown (1987)'a göre; üstbilişsel deneyimler; üstbilişsel kontrol ve üstbilişsel strateji kullanımını geliştirir. Böylece, bireysel deneyimler, üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda bireye esneklik ve pratiklik kazandırarak bireyin yeni *üstbilişsel deneyimler* geliştirmesini sağlar. Flavell (1979)'e göre; üstbilişsel deneyimler özellikle çok fazla dikkatli ve yüksek düzeyde bilinçli düşünmeyi teşvik eden durumlarda ortaya çıkar. Buradan hareketle, üstbilişsel deneyimlerin bireyin yüksek duygusal uyarılma süreçlerinin bir ürünü olduğu söylenebilir. Örneğin sınav haftası yaklaşan bir öğrencinin yüksek bir duygusal uyarılma ve kaygı içinde çeşitli stratejiler kullanarak kendine özgü bir öğrenme metodu oluşturması, sınav haftasında bulunmayan ve bu kaygıyı taşımayan bir öğrenciye kıyasla daha olasıdır.

Alanyazında üstbilişsel strateji kullanımını etkileyen belli başlı faktörler; yaş (Flavell, 1979; Myers ve Paris, 1978; Veenman ve Spaans, 2005), üstbilişsel strateji eğitimi alma (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Baker ve Beall, 2014; Brown, Armbruster ve Echols, 1983), konuya aşina olma veya konunun uzmanı olma (Baker, 1989) ve iyi okuyucu (Aktaş ve Bayram, 2018; Baker, 1989; Kocaarslan, 2019; Özsoy ve Kuruyer, 2016) olmasıdır. Araştırmalar, üstbilişsel strateji kullanımının erken yaşlarda ortaya çıktığını ve artan yaşa paralel bir biçimde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Brown, 1987; Garner, 1987; Jacobs ve Paris, 1984; Kreutzer, Leonard, Flavell ve Hagen, 1975; Myers ve Paris, 1978). Veenman ve Spans'a (2005) göre; çocuklarda 5 yaş civarında üstbilişsel farkındalık oluşmaya başlamakta, 11 yaş civarında ise üstbilişsel beceriler gelişim göstermektedir.

Kreutzer, Leonard, Flavell ve Hagen (1975) anaokulu, 1, 3 ve 5. sınıflardan olmak üzere dört farklı kademedan seçtikleri öğrencilerle yapmış oldukları araştırmada, öğrenciler arasında üstbilişsel açıdan 5 tür farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada, yaşça büyük olan çocukların kendilerinden yaşça küçük olan çocuklara kıyasla şu bilişsel özellikler açısından farklılaştıklarını bulmuşlardır:

- Bilgiyi hafızalarında daha uzun süre tutabilirler.
- Kısa süreli bellekte saklanan bilgilerin unutmaya açık olduğunun daha fazla farkındadırlar.
- Bir konuyu öğrenmek veya akılda tutmak için gruplandırma yapmak gerektiğinin daha fazla farkındadırlar.
- Bir bilgiyi akılda tutmak için bellek destekleyici ipuçlarını kullanmada daha iyidirler.
- Öğrenilecek bilgidaki zorlukların neler olduğunun daha fazla farkındadırlar.

Myers ve Paris (1978) 8 ve 12 yaşlardaki çocuklarla ilgili yapmış oldukları araştırmada, 12 yaşındaki çocukların okudukları metni anlamlandırma ve amaçlarına uygun strateji kullanma konusunda kendilerinden yaşça küçük olan çocuklara kıyasla daha fazla farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Swanson (1988) çocukların yetişkin bireylere göre daha fazla üstbilişsel strateji kullandıklarını, ancak yetişkinlerden daha az üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını belirtmektedir. Genel olarak, bireylerin üstbilgi bilgisi, kontrol/düzenleme becerisi, üst bellek performansı, genel bellek performansı ve farklı üstbilişsel stratejiler kullanabilme yeterliği yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir (Ghetti, Castelli ve Lyons, 2010).

Üstbilişsel stratejileri etkileyen bir diğer faktör, eğitimidir. Üstbilişin eğitim yoluyla öğretilir ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Baker ve Beall, 2014; Brown ve diğerleri, 1983; Dilci ve Kaya, 2012; Doğan, 2013; Flavell, 1979; Özsoy, 2008, Victor, 2004) üstbilişsel eğitimlerin bireylere kendi öğrenme stiline farkında olmayı sağladığını ve stratejileri etkin ve bağımsız kullanma becerisi kazandığını ileri sürmektedir. Ayrıca araştırmalar (Altunkaya ve Sülükçü 2018; Baker ve Beall, 2014; Brown ve diğerleri, 1983; Danner, 1976; Flavell ve Wellman, 1975) öğretilen üstbilişsel stratejilerin bireylere üstbilgi hakkında teknik bilgiler kazandığını ve bireylerin üstbilişsel stratejileri kullanma becerilerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Jacobs ve Paris (1984) gerçekleştirdikleri araştırmada, sınıfta verilen üstbilişsel strateji eğitimlerinin

öğrencilerde üstbilişsel becerileri geliştirip geliştirmediğine ve okuma farkındalıklarının gelişimine bir etkisi olup olmadığına yanıt aramışlardır. Araştırma boyunca 10-14 yaş aralığındaki öğrencilere ilk olarak Bilgilendirilmiş Öğrenme Stratejileri eğitimi vermişlerdir. Bu kapsamda tüm sınıflara, günde yarım saat ve 4 ay boyunca haftada iki kez eğitim vermişlerdir. Ayrıca, öğrencilere, okuduğunu anlama stratejilerinin ne zaman ve neden kullanılacağı, planlama, düzenleme ve değerlendirmeyi içeren okuma becerilerini öğretmişlerdir. Öğrencilerin okuma konusundaki farkındalıklarını ölçmek için yazılı görüşme tekniği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, tüm öğrenciler arasında farkındalık ve anlama açısından önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada okuma farkındalığı puanlarının genel olarak 7 ile 26 arasında değiştiğini, 8 yaşındakiler için 18.2 ve 10 yaşındakiler için ise; 19.9 olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada 10 yaşındakilerin 8 yaşındakilere göre daha fazla okuma farkındalığı ve anlama becerisi sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğrencilerin sahip oldukları okuma farkındalıklarının yaşa paralel bir şekilde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, ön test ile son test arasında öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, sınıf eğitimleri yoluyla gerçekleştirilen üstbilişsel strateji eğitimleri, öğrencilere üstbilişsel stratejileri kullanmaları konusunda kolaylık sağlamaktadır.

Üstbilişsel strateji kullanımını etkileyen diğer bir faktör alan uzmanlığıdır. Alan uzmanlığı; metin türü bilgisi ve içerik bilgisi yoluyla üstbilişsel stratejileri etkilemektedir. Afflerbach (1986)'ın yapmış olduğu araştırmada, kimya ve kültürel antropoloji doktora öğrencilerinden kendi disiplinlerine ilişkin ve kendi disiplinlerinin dışında metinler okumaları ve daha sonra bu metinleri rapor etmeleri istenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kendi disiplinlerine ilişkin okudukları metinleri daha iyi organize edip kavradıkları tespit edilmiştir. Buna göre, belli bir konuda alan uzmanı olmanın o alana ilişkin üstbilişsel strateji kullanımını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Üstbilişsel strateji kullanımını etkileyen diğer bir faktör iyi bir okuyucu olmaktır. İyi bir okuyucu olmak okuyucuya; uygun amaç belirleme ve okuma amacına uygun strateji seçme, okuma sürecini izleme ve kontrol etme, okuduğunu anlamada kolaylıklar sağlama gibi birçok açıdan avantaj sağlamaktadır (Özsoy ve Kuruyer, 2016). Araştırmalar (Baker,1989; Pressley ve Gaskins, 2006) iyi okuyucuların zayıf

okuyuculara göre okumalarında daha fazla üstbilişsel strateji kullandıklarını ve üstbilişsel okumayı daha etkin bir biçimde gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Üstbilişsel strateji kullanımının bireylerin iletişim, dil öğrenme becerisi, dikkat, öz yönetim, hafıza, yazma ve problem çözme becerileri (Flavell, 1979) ile akademik başarı (Anastasiou ve Griva, 2009; Bağçeci, Döş, Sarıca, 2013; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Kuiper, 2002; Sallabas, 2008), öğrenmeye ilişkin olumlu tutum (Katrancı ve Yangın, 2013; Sarpkaya, Arık ve Kaplan, 2011), öz güven, öz saygı ve öz yeterlik inancı (Aydın ve Yerdelen, 2015; Boghian, 2016; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Tunca ve Şahin, 2014), dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisi (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Baker ve Brown, 1984; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Girmen ve Kıvrak, 2020; Harmanakaya, 2016; Melanlıoğlu, 2014; Myers ve Paris, 1978; Rasmussen ve İnce, 2017; Saraç, 2010; Yamaç ve Sezgin, 2018) geliştirmelerinde oldukça önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir.

Bağçeci ve diğerlerinin (2013) üstbilişin akademik başarıya etkilerini incelediği araştırmada; üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin, akademik açıdan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Pehlivan (2012)'ın yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel strateji kullanımının matematiksel problem çözme becerisini geliştirdiği ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011)'ın yapmış oldukları araştırmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının daha olumlu ve üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katrancı ve Yangın (2013)'ın yapmış oldukları araştırmada; üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerde dinlediğini anlama ve dinlemeye ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, üstbilişin öğrenmeye ilişkin tutumlar üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Aydın ve Yerdelen (2015) yapmış oldukları araştırmada, Biyoloji öğrenme konusunda kendi yeteneklerine güvenen öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama ve kontrol etme becerilerinde daha iyi olduklarını ve öz yeterliğin, üstbilişsel strateji kullanımını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kahramanoğlu ve Deniz (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerilerinin matematik öz yeterlik inancını olumlu etkilediğini belirlemiştir. Yani, üstbilişsel strateji kullanımı ile öz yeterlik inancı arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Üstbilişin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen Altunkaya ve Sülükçü (2018) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin okuma

stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında problem çözme stratejisi alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çakıroğlu ve Ataman (2008) yapmış oldukları araştırmada, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilere verilen üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin başarılarını arttırdığını bulmuşlardır. Girmen ve Kıvrak (2020) yapmış oldukları araştırmada, üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Melanlıoğlu (2014) araştırmasında, üstbiliş strateji eğitiminin öğrencilerde okuma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Saraç (2010) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel stratejilerden biri olan izleme alt boyutunun okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Üstbilişsel okuma; üstbilişsel stratejilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılmasıdır. Okuma öncesinde planlama, okuma sırasında izleme ve okuma sonrasında ise değerlendirme adı verilen üstbilişsel okuma stratejileri kullanılmaktadır (Baker ve Brown, 1984; Baydık, 2011; Çöğmen ve Saracaloğlu; 2010; Girgin ve Şahin, 2020; Karatay, 2010; Özen ve Durkan, 2016; Schraw ve Moshman, 1995). Planlama, okuyucunun okuma amacını bilmesi, belirlemesi ve okuma farkındalığına sahip olarak okumayı gerçekleştirmesidir. Planlamanın okuyucuya, amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayırt etme ve öğrenilecek bilgiye dikkati yoğunlaştırma gibi faydaları vardır. İzleme, okuyucunun okuma sürecinde gerekli kaynak ve zaman düzenlemelerini yapması ve hangi stratejiyi kullanacağına karar vermesidir. İzleme stratejisi okuyucuya, stratejik davranma ve pratik olma becerisi kazandırır. Değerlendirme; bireyin okuma sürecinde yapmış oldukları hataları gidermeye çalışması veya ihtiyaca göre okuma stratejisinde değişiklik yapmasıdır (Çöğmen ve Saracaloğlu; 2010). Araştırmalar, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada başarılı olan iyi okuyucuların, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini etkin bir şekilde kullanabildiğini ancak; okuma stratejilerini kullanmada yetersiz olan zayıf okuyucuların, okumadaki önemli ayrıntıları fark etmede ve okuduğunu anlamayı kontrol etmede zorlandıklarını (Oluk ve Başöncül, 2009; Özsoy ve Kuruyer, 2016) ortaya koymaktadır.

Araştırmalar (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Anastasious ve Griva, 2009; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Kana, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Saraç, 2010; Yamaç ve Sezgin, 2018) üstbilişsel stratejileri kullanamayan bireylerin öğrenmede güçlük çektiklerini ve öğretim sürecinde plansız davranışlar sergilediklerini ortaya

koymaktadır. Brooks (2007)'a göre, okuma eğitiminde öğretmenlerin model olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin model olması için ise üstbilişsel stratejiler ve farkındalık konusunda öncelikle kendilerini eğitmesi gerekmektedir. Bu konuda Bulut (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirecek çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanması gerektiğine ve “stratejik öğrenenler” olmalarının önemine değinmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmamasından kaynaklanan sorunların önüne geçmek için öğretmenlerin üstbilişsel stratejileri bilmeleri ve önemini kavramaları oldukça önemlidir. İlkokulun sonlarına doğru öğretilabilir hale gelen üstbilişsel stratejilerin öğretiminde öğretmenlerin yeri ve önemi oldukça büyüktür (Özsoy ve Kuruyer; 2016; Senemoğlu, 2005). Öğrencilerin iyi bir okuyucu olarak üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları; akademik başarılarını (Dilci ve Kaya, 2012; Oluk ve Başöncül, 2009), okuduğunu anlama becerilerini (Brown ve diğerleri, 1983; Girgin ve Şahin; 2020), okuma motivasyonlarını (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Baki, 2019) ve öz yeterlik inançlarını (Bedir ve Dursun, 2019; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018), problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Flavell, 1979; Gourgey, 1998; Karakelle, 2012; Leonard, 2002; Oluk ve Başöncül, 2009; Özsoy, 2008) geliştirmektedir.

Üstbilişsel okuma stratejileri, bireylere bilgiyi hatırlayarak geri getirme, bilgiyi sentezleyerek yeni bilgiler oluşturma, kendi öğrenme sürecini kontrol etme gibi becerilerini geliştirme avantajı sağlamaktadır (Sallabas, 2008). Üstbilişsel stratejileri kullanarak düşünme yeteneği gelişen birey; olaylara çok yönlü bakış açısıyla yaklaşarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi edinmektedir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Oluk ve Başöncül, 2009; Özsoy, 2008). Üstbilişsel stratejileri kullanamayan bireyler, öğrenmede güçlük çekmekte ve öğrenme sürecinde plansız davranışlar sergilemektedirler (Ateş, 2013; Bahar, 2017; Oluk ve Başöncül, 2009; Schraw; 1998). Araştırmalar, üstbilişsel stratejilerin öğretilabilir ve geliştirilebilir olduğunu göstermektedir (Hartman, 2001). Bu nedenle öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyacın giderilmesi, ancak stratejik okuyucuların yetiştirilmesine bağlıdır. Topuzkanamış (2009), eğitim sistemimizin ihtiyaç duyduğu stratejik okuyucular yetiştirmenin her bakımdan oldukça önem taşıdığını, bu nedenle öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin bilinmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel

okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini edinmesinde önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini bilmeleri ve Türkçe dersinde öğrencilerine kullandırmaları, öğrencilerinin bu stratejileri kendi başına kullanabilme becerisini kazanmaları açısından önemlidir. Alanyazında öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının strateji kullanımına ve okuduğunu anlama sürecine ilişkin araştırmaların (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Başaran, 2013; Baydık, 2011; Bayram, 2021; Bozkurt ve Memiş, 2013; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelci, 2012; Muhtar, 2006) yer aldığı ancak sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini sınıflarında kullandırma düzeyiyle ilgili yeterli sayıda araştırmanın olmadığı (Girgin ve Şahin, 2020; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) görülmektedir. Bu araştırma ile ulaşılan sonuçların öğretmenlere, alana ve program geliştirme uzmanlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaya ilişkin durumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, yerleşim yeri ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri, etkili öğrenmelerinin önünü açmaktadır. Bu sayede öğrenciler, kısa sürede daha fazla bilgiyi akılda tutabilmekte ve kullanabilmektedirler. Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları, çeşitli okuma stratejileri kullanmalarıyla mümkündür. Öğrenciler okuma stratejilerinin temelini okulda okuma eğitimleriyle almaya başlamaktadırlar.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının profesyonel anlamda okuma eğitimleri almaları ve okuma stratejilerini sınıflarında ders esnasında kullanmaları, öğrencilere sunacakları etkili okuma eğitimlerinin kalitesi için önem taşımaktadır (Özen ve Durkan, 2016). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerine genellikle okumayı öğreten ilk kişi olmaları nedeniyle, üstbilişsel okuma stratejileri konusunda donanımlı olmak zorundadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilerine kullandırmalıdır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerine çeşitli okuma stratejileri kullanarak öğrencilerinin kendi okuma stratejilerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirme çalışmalarına yer verdikleri düşünülürse bu dersin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarını sağlama açısından ne derece önemli olduğu anlaşılabılır. Bu nedenle araştırma, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyini belirlemek ve var olan durumu tespit etme açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyini değerlendirmek açısından araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda yer almaktadır:

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçek (ÜOSKÖ) araştırmanın amacına hizmet etmektedir.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, veri toplama aracına samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtarak yanıt vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Diyarbakır İli merkez ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 4. sınıf öğretmenlerinin görüşleri
2. Araştırmacı tarafından kullanılan veri toplama aracı Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)
3. Araştırma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Üstbiliş: Bireyin bilişsel özellikleri ve yetenekleri hakkındaki bilgisi ve sahip olduğu bu bilgileri kullanmasıdır (Flavell, 1979).

Üstbilişsel Bilgi: Bireyin kendi bilişsel faaliyetleri hakkında sahip olduğu bilgidir (Schraw ve Moshman, 1995).

Üstbilişsel Farkındalık: Bireyin bilişsel özellikleri ve yetenekleri hakkındaki bilgisi ve sahip olduğu bu bilgileri kullanmasıdır (Flavell, 1979).

Üstbilişsel Kontrol/Düzenleme: Bireyin bilişin bilgisi üzerinde sahip olduğu yürütme becerilerini kullanmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995).

Üstbilişsel Okuma: Üstbilişsel stratejilerin okuma öncesinde (planlama), okuma sırasında (izleme) ve okuma sonrasında (değerlendirme) kullanılmasıdır (Baker ve Brown, 1984; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010).

Üstbilişsel Strateji: Bireyin öğrenme amacına uygun olarak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinden hangilerinin amacına hizmet edeceği hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1981).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu araştırma konusuna ilişkin yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Üstbiliş

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair iki temel görüş vardır. Bunlardan biri, öğrenmede dışsal etmenlerin önemine vurgu yapan davranışçı öğrenme kuramı; diğeri ise öğrenmede içsel koşulların önemli olduğunu ileri süren bilişsel öğrenme kuramıdır (Filiz, 2011; Köseoğlu ve Kavak, 2001). Davranışçı öğrenme kuramına göre, insan davranışlarının oluşmasında; çevresel faktörler ve yaşanan tecrübeler etkilidir. Davranışçılıkta, öğrenme deneme-yanılma yoluyla başlar. Öğrenilen bir davranışın tekrarlanma sıklığı, davranışın ardından gelen uyarıcıya bağlıdır. Buna göre, uyarıcı ve tepki arasında bağ kurulmuş olur (Filiz, 2011; Safran, 2014). Öğrenme, bireyde bir davranış değişikliği oluşturmaz. Buna göre, öğrenmenin, ölçülebilir ve gözlenebilir olması gereklidir. Dolayısıyla davranışçı kurama göre; davranışa dönüşmeyen, doğrudan gözlenemeyen ve ölçülemeyen bilgi öğrenilmemiştir.

Bilişsel öğrenme kuramı ise; öğrenmenin bir davranış değişikliği oluşturmazdan ziyade; düşünme, hatırlama, algılama, kavrama, dikkat, akıl yürütme ve problem çözme gibi içsel süreçlerden oluştuğunu ileri sürmektedir (Kayatürk, 2022). Bilişsel öğrenme kuramının temel özellikleri şunlardır:

- Öğrenme, keşfetme ile başlar. Keşfedilen bilgi algılama ve kavrama sayesinde zihinde oluşturulur.
- Öğrenmenin ölçüsü transferdir. Transfer, öğrenilen bir bilginin farklı durumlarda uygulanabilirliği ile ilgilidir.
- Öğrenme zihinde gerçekleşir. Bu nedenle öğrenmede hazırbulunuşluk, ilgi, istek ve tutumlar gibi içsel süreçler önemlidir (Kutluata, 2008; Safran, 2014).

Yapılandırımacılığa göre; bilgi birey tarafından inşa edilir ve anlamlandırılır (Fosnot ve Perry, 1996; Yelken ve Akay, 2016). Yapılandırımacılıkta bilgi, bireyin önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesi ve sahip olduğu deneyimleriyle bütünleşmesi sayesinde oluşmaktadır (Alper ve Deryakulu, 2010; Bada ve Kırpık,

2021). Her bireyin deneyimleri bir diğer bireyden farklıdır. Bu durum, yapılandırmacılıkta; bilginin öznel olması ile ilişkilidir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, zengin öğrenme yaşantılarını ve tüm duyuların kullanımını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Bu durum, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bir diğer özelliği; bireyin sorumluluk alarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. Buna göre; birey öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini kontrol eder ve gerekli düzenlemeleri yapar. Bireyin aktif olması, kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi ve öğrenmede kendi deneyimlerinden yola çıkması gibi pek çok faaliyet üstbilişin kullanımı ile yakından ilişkilidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları, sahip olduğu pek çok özellikten ötürü üstbilişsel strateji kullanımını ve üstbilişsel farkındalığı geliştirme gücüne sahiptir (Demirel ve Yurdakul, 2011; Victor, 2004).

Yapılandırmacılıkta üstbiliş “yansıtma” olarak ifade edilmektedir. Yapılandırmacılıkta yansıtma, üstbilişin kuramsal çerçevede daha da genişletilmiş hali olup öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendisini fark ederek ve tanıyarak bilgiyi yapılandırması olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Yurdakul, 2011). Kuiper (2002)’e göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen bilişsel ve sosyal öğrenme yaşantıları, üstbiliş kavramıyla yakından ilişkili olan *yansıtma* ve *öz düzenleme* becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar (Alkan ve Bayri, 2020; Demirel ve Yurdakul, 2011; Victor, 2004; Yeşilyurt, 2021) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının üstbilişi desteklediğini ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda düzenlenen çağdaş, öğrenci merkezli eğitim ve öğretim programları, bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesini, planlama yapmasını, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini ve öğrenme sürecine aktif katılmasını esas almaktadır. Bu durum ise, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerini gerekli kılmakta ve üstbilişsel stratejilerinin kullanımını desteklemektedir.

MEB tarafından yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan 2018 öğretim programları, problem çözme, anlamlı öğrenme ve üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını sağlayan unsurlardan oluşmaktadır. Ayrıca 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı; ancak üstbilişsel bilgiye yer verilmediği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Çerçi (2018) yapmış olduğu araştırmada 5-8. sınıf 2018 Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nda üstbilişsel bilgi türünden herhangi bir kazanımın olmadığını belirlemiştir. Yine Onuk ve Avcı (2021) 5. ve 6. sınıflar Seçmeli Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nı inceledikleri araştırmada, programda yer alan kazanımlar içerisinde üstbilişsel becerilere verilen ağırlığın diğer becerilerden daha az olduğunu saptamışlardır. Filiz ve Yıldırım (2019) yapmış oldukları araştırmada 2018 5-8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üstbilişsel kategoride yeterli sayıda kazanımın olmadığını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üstbilişsel bilgi ve becerilere ilişkin kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Üstbiliş; bireyin kendi bilişsel özelliklerini ve yeteneklerini bilmesi, sahip olduğu bu bilgiler ile eğitim-öğretim sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesidir (Bağçeci ve diğerleri, 2013; Brown, 1987; Flavell, 1979; Özbay ve Bahar, 2012). Üstbiliş ile kendi öğrenme sürecinde gereken düzenlemeleri yapan birey öğrenmelerinden sorumlu olma becerisini edinir (Kalemkuş, 2021).

Garner (1987)'e göre biliş; düşünme, anlama ve kavrama anlamlarına gelmekte iken üstbiliş; bireyin kendi anlaması ve algılaması üzerine düşünmesidir. Hartman (2001) biliş ve üstbiliş arasındaki ayrımı, “işçi” ve “patron” benzetmesiyle açıklar. Hartman (2001) bu tür benzetmede bulunmasının nedenini, bilişin üstbiliden aldığı yönergeleri yerine getirmesi olarak ileri sürer. Brown (1980)'a göre; üstbilişin bilişten farkı; üstbilişin farkında olunması ve farklı şartlara uyarlanabilmesidir. Biliş ve üstbiliş kavramının bu biçimde farklılıklarının ortaya konmasına rağmen; üstbilişin; bilişten ayrı bir bilme şekli mi, üstbellek özelliği mi, sezgi mi yoksa bir düşünme süreci mi olduğu konusunda araştırmacılar henüz ortak bir görüşe sahip değildirler (Bahar, 2017). Üstbiliş; bilişi kontrol ve takip etmektedir. Biliş ise; bireysel öğrenme amaçlarıyla doğrudan bağlantılı olmakla birlikte bilgiyi değiştiren ve dönüştüren konumdadır. Bu nedenle zihinde meydana gelen bir ürünün bilişsel süreçler mi veya üstbilişsel süreçler mi olduğunu saptamak oldukça zordur (Başaran, 2013). Dolayısıyla, üstbilişin bilişten ayrı düşünülmemeyeceği, üstbilişsel süreçlerle bilişsel süreçlerin birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı olduğu, sınırlarını çizmenin oldukça zor olduğu görülmektedir. Üstbiliş; *üstbilişsel bilgi (metacognitive knowledge)* ve *üstbilişsel düzenleme/kontrol (metacognitive control)* adı verilen iki tür bileşenden oluşmaktadır (Brown, 1980). Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel faaliyetleri hakkında sahip olduğu bilgidir. Üstbilişsel kontrol ise; bireyin bilişin bilgisi üzerinde sahip olduğu yürütme becerilerini kullanmasıdır (Schraw ve

Moshman, 1995). Üstbilisel bilgi, bireyin neyi yapıp neyi yapamadığının farkına varmasını ve öğrenme başarısızlıklarını gidermek için neler yapabileceğini bilmesini sağlar (Brown ve diğerleri, 1983).

Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur (Brown ve diğerleri, 1983; Schraw, 1998). Swanson (1980) yaptığı araştırmada; üstbilişsel bilgilerden biri olan bildirimsel bilgi türünün üstbilişsel düzenleme becerisini kolaylaştırdığını belirlemiştir. Ayrıca, Brown ve diğerlerine (1983) göre; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme birbirini etkilemesine karşın bilgi, kontrolden önce gelmektedir. Buna göre; üstbilişsel bilginin üstbilişsel kontrol için bir ön koşul niteliğinde olduğu düşünülebilir.

Üstbilişsel bilgi; bildirimsel bilgi (procedural knowledge), yordam bilgisi, durumsal bilgi şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bildirimsel bilgi, bireyin kendisi hakkındaki bilgisi ve öğrenme performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini kapsamaktadır (Schraw ve Moshmann, 1995). Bu konuda, Baker (1989)'in gerçekleştirdiği araştırma, yetişkin öğrenenlerin bellekle ve bilişsel süreçlerle ilgili bilgisinin çocuklardan daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yetişkinlerin çocuklardan daha fazla bildirimsel bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Yordamsal bilgi, bireyin öğrenmek veya bir görevi gerçekleştirmek için nasıl yapması gerektiğini bilmesi ile ilgilidir (Schraw, 1998).

Flavell (1979)'e göre, üstbilişin bilgisi esas olarak, bilişsel girişimlerin gidişatını ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin veya değişkenlerin hareket ettiği ve etkileşimde bulunduğu dair bilgi veya inançlardan oluşur. Üstbilişsel bilgi ve inançların mutlak doğru olması beklenemez. Üstbilişsel bilgiler yanlış inançlardan da oluşabilir (Katrancı ve Yangın, 2013). Örneğin birey, okuyarak daha iyi öğrendiğini düşünmesine rağmen gerçekte yazarak daha iyi öğrenme becerisine sahip olabilir. Flavell (1979)'e göre; bireyin üstbilişsel bilgisi hakkında sahip olduğu yanlış inançlar, bireyin bilişsel olgular hakkında yetersiz deneyime sahip olması veya gözlem yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Üstbilişsel bilgiler, bilişle ilgili sabit bilgilerden oluşmakta ve değişmez bir yapıya sahiptir (Baker ve Brown, 1984; Brown, 1980). Garner (1987)'e göre; üstbilişsel bilgiler, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını kolaylaştırmaya ve üstbilişsel deneyimlerin oluşmasına katkı sunmaktadır. Üstbilişsel deneyimler ise, üstbilişsel bilgilerin gözden geçirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

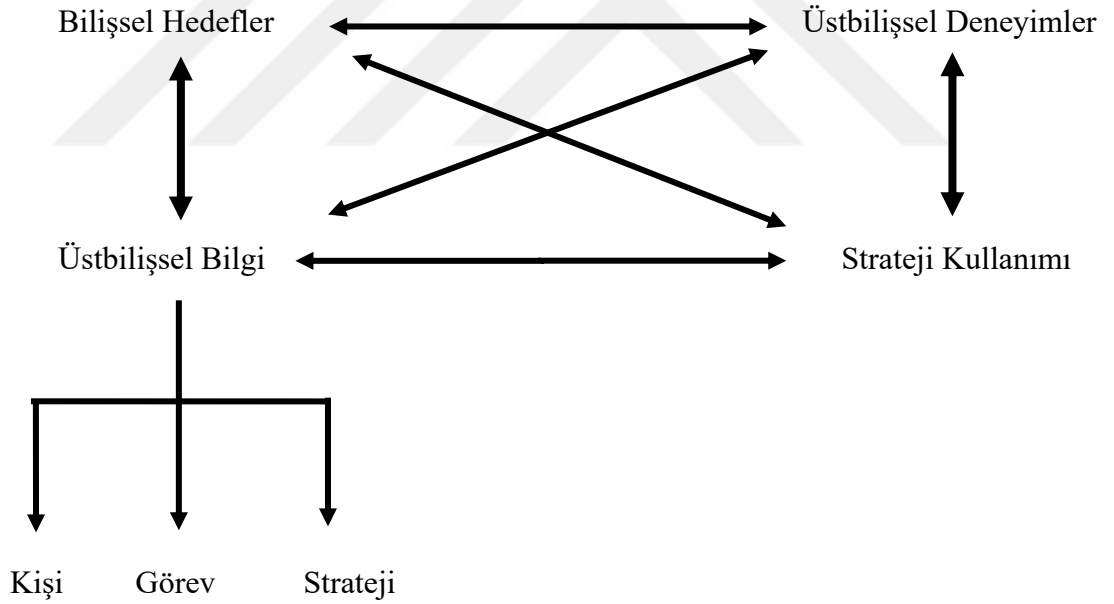
2.2. Üstbiliş Modelleri

Üstbilişle ilgili yapılan araştırmalarda farklı üstbiliş modelleri ortaya atılmıştır. Bu modellere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell (1979), üstbilişi bulanık bir kavram olarak nitelendirmiştir. Üstbilişin Flavell tarafından, bulanık bir kavram olarak ifade edilmesinde kavramın kendine özgü belirsizliği, bazı araştırmacıların neredeyse tüm stratejik eylemleri üstbiliş olarak nitelendirmesi ve üstbiliş kavramını çok çeşitli şekillerde tanımlaması etkili olmuştur (Garner, 1987).

Flavell (1981)'in üstbiliş modeli dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel hedefler, üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel bilgi ve strateji kullanımıdır. Flavell'in Üstbiliş Modeli'nde yer alan bu bileşenler, Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Flavell (1981)'in Üstbiliş Bileşenleri Modeli

Üstbilişsel bilgi, bilişsel girişimlerin gidişatını ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin etkileşimde bulunduğu dair bilgi veya inançlardan oluşmaktadır. Flavell (1979)'e göre üstbilişsel bilgiler; bireyin kendi zihinsel özellikleri hakkındaki bilgisi (*kişi bilgisi*), bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin bilgileri (*görev bilgisi*) ve

çeşitli stratejileri nasıl kullanacağına ilişkin bilgilerden (*strateji bilgisi*) oluşmaktadır. Bu üç bilgi türü, birbirinden bağımsız değil, karmaşık bir şekilde iç içe geçmiş bir bilgi sistemidir (Wellman, 1983). Flavell (1979)'e göre üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimlerin ve stratejilerin ortaya çıkmasında önemli role sahiptir. Örneğin kişi, görev ve strateji bilgilerine sahip olan bir öğrencinin, herhangi bir konuyu öğrenmeye çalışırken üstbilişsel deneyimler yaşaması büyük bir olasılıktır.

Kişi bilgisi; bireysel, bireyler arası ve evrensel kişi bilgisi olarak üçe ayrılmaktadır. Bireysel bilgi, bireyin kendi öğrenme stili hakkında sahip olduğu bilgidir. Örneğin, bireyin kavram haritaları oluşturarak daha iyi öğrendiğine inanması bireysel bilgidir. Bireyler arası bilgi, bireyin çevresindeki herhangi bir bireyin öğrenme stili hakkındaki bilgisiyle kendi öğrenme stilini karşılaştırmasıyla oluşan bilgidir. Bireyin belli bir telefon numarasını akılda tutma konusunda diğer bireylerden daha iyi olduğunu düşünmesi, bireyler arası bilgiye örnek gösterilebilir. Evrensel kişi bilgisi ise, öğrenmenin doğası ve hangi şartlarda öğrenmenin gerçekleşebileceği ile ilişkili bir bilgi türüdür. Örneğin, sık tekrar edilen bilgilerin akılda kalabileceği ve tekrar edilmeyen bilgilerin unutulabileceği bilgisi bir evrensel kişi bilgisidir.

Görev bilgisi, bireyin öğrenme sürecinde üstleneceği görevin zorluğu hakkında sahip olduğu bilgidir. Örneğin ikinci defa okunan bir metin, ilk defa okunan bir metinden daha kolay anlaşılır bilgisi, bireyin görev bilgisine sahip olduğunu gösterir.

Strateji bilgisi, bireyin öğrenme amacına uygun olarak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin hangilerinin amacına hizmet edeceği hakkındaki bilgisidir. Örneğin, “bir metni okumaya başlamadan önce o metne ait başlıkları gözden geçirmek metnin anlaşılmasını kolaylaştırır” düşüncesi, bireyin strateji bilgisine sahip olduğunu gösterir. Flavell'e (1979) göre kişi, görev ve strateji bilgisi birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirinden ayrı düşünülemez. Flavell (1979), strateji bilgisinin kullanımında ve gelişiminde motivasyonun önemine dikkat çeker. Örneğin herhangi bir hedefi olmayan bir öğrencinin, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle meşgul olmak için gereken zaman ve enerjiyi harcaması pek olası değildir.

Flavell (1979) bilişsel strateji ve üstbilişsel stratejiyi, bilişsel süreci izleme ve değerlendirme yönüyle birbirinden ayırmaktadır. Bilişsel stratejiler belli bir amaca yönelik gerçekleştirilen bilişsel faaliyetler iken üstbilişsel stratejiler ise, gerçekleştirilen bu bilişsel faaliyetlerin değerlendirilmesi ve sürecin izlenerek kontrol edilmesidir. Örneğin, bireyin metni daha iyi anlamak için altını çizerek okuması bilişsel strateji; bu stratejik faaliyetin sonunda ne kadar verim aldığını düşünmesi,

öğrenmesi üzerine kendine sorular sorarak düzenleme becerilerini kullanması ise üstbilişsel stratejidir.

Üstbilişsel deneyimler, bireyin herhangi bir görevi başarıp başaramayacağına ilişkin beklenti ve hislerine dayanır. Flavell (1979)'e göre üstbilişsel deneyimler; çok dikkatli düşünmeyi gerektiren durumlarda, kararların ve eylemlerin riskli olduğu yüksek duygusal uyarılmanın gerçekleştiği şartlarda oluşmaya daha fazla yatkındır. Çünkü bu tür durumlar, kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin daha açık bir şekilde farkına varmasını sağlayabilmektedir. Üstbilişsel deneyimler, bireyin öğrenme sürecinin neresinde olduğu, nasıl bir ilerleme kaydettiği veya kaydetme olasılığı üzerine düşünmesidir. Üstbilişsel deneyimler, bilişsel hedeflere ulaşmak için bilişsel stratejilerin etkin hale gelmesini sağlar. Yeni öğrenme yaşantıları oluşturulmasında veya önceki öğrenme yaşantılarının düzenlenerek geliştirilmesinde üstbilişsel deneyimlerin rolü büyüktür. Üstbilişsel deneyimler, öğrenme ile ilgili bilişsel tecrübelerin bir ürünü olmakla birlikte bireyin öğrenmeye ilişkin duyuşsal özellikler geliştirmesinde de etkilidir. Öğrenmeye ilişkin ilgi ve tutumlar, inanç ve beklentiler gibi duyuşsal özellikler, üstbilişsel deneyimlerin bir sonucudur. Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir bilişsel girişimden önce, sonra veya bilişsel girişim esnasında ortaya çıkabilmektedir. Üstbilişsel deneyimler genellikle başarısız bilişsel girişimlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendisine, ilgili konu materyalini anlayıp anlamadığıyla ilgili sorduğu sorular üstbilişsel deneyimlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Garner, 1987).

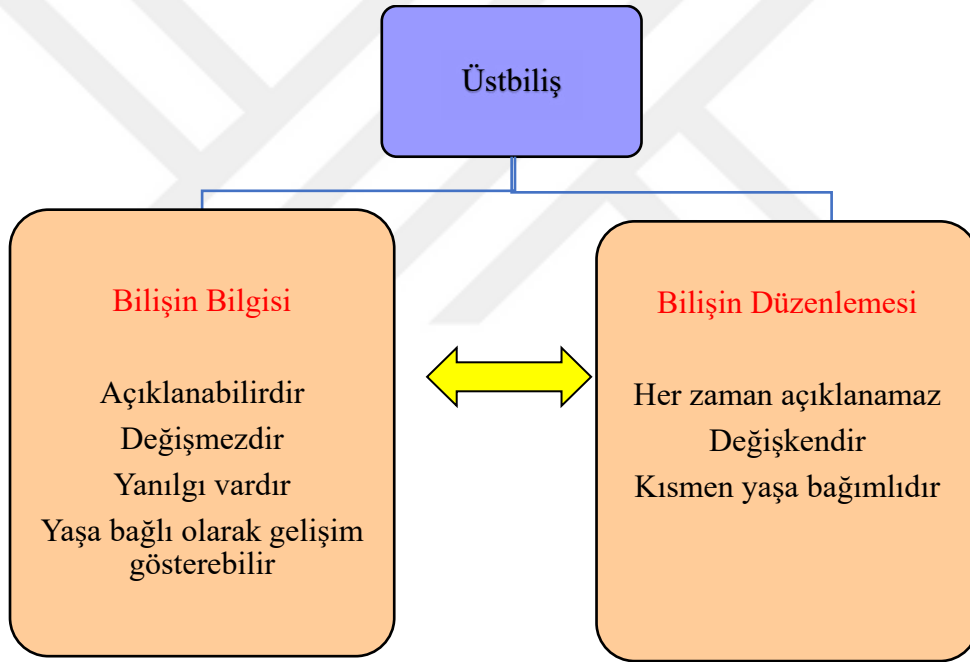
Üstbilişsel bilgi; kişi, görev ve strateji değişkenlerine ait bilgilerden oluşmakta olup birbiriyle ilişki halindedir. Üstbilişsel bilgi; bireyin kendi öğrenmesi, çevresindeki bireylerin öğrenmesi ve evrensel öğrenmeler üzerindeki bilgilerinden oluşmaktadır. Üstbilişsel deneyimlerin ise, öğrenmeye ilişkin bilişsel ve duyuşsal boyutta etkileri bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyimler arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Flavell, 1979).

2.2.2. Brown'un Üstbiliş Modeli

Brown, Armbruster ve Echols (1983)'a göre, biliş ile ilgili yapılan tanımlardan pek çoğu sonradan üstbiliş kavramı ile birleştirilmiştir. Gerek bilişe yönelik tanımlamaların üstbilişle birleştirilmesi gerekse çeşitli araştırmacıların üstbilişi farklı şekillerde tanımlaması sonucu üstbiliş oldukça geniş bir şekilde ifade alanına sahip olmuştur. Brown (1987) üstbiliş için “*çok başlı canavar*” benzetmesinde bulunmuştur.

Brown'un üstbilişi çok başlı canavara benzetmesinde; üstbilişe yönelik çok sayıda tanımın yapılmış olması ve üstbilişin çok boyutlu bir özelliğe sahip olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Flavell (1979) üstbilişin bazen aniden ortaya çıkabilen bir yapıda olabildiğini ve duyuşsal bir boyuttan meydana geldiğini ifade ederken Brown ve diğerleri (1983) üstbilişin bilinçli olarak gerçekleştirilen bilişsel faaliyetlerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Brown ve diğerleri (1983), Flavell'den farklı olarak üstbilişte yürütücü kontrol süreçlerinin (bilişin düzenlenmesi / kontrolü) önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda Brown (1987) üstbilişi, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki kategoride ele almaktadır. Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasındaki ilişkiye Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Brown'un (1987) Üstbiliş Modeli

Şekil 2 incelendiğinde, bilişin bilgisinin açıklanabilir olduğu ancak, bilişin düzenlenmesinin her zaman açıklanabilir olmayabileceği görülmektedir. Ayrıca bilişin bilgisi durağan ve değişmez bir özelliğe sahipken, bilişin düzenlenmesi dinamik ve değişken bir yapıya sahiptir. Bilişin bilgisine ilişkin sahip olunan bilgilerde yanılgı vardır ve bilişin bilgisi yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir. Oysaki bilişin düzenlenmesinin kısmen yaşa bağımlı olduğu söylenebilir. Yine, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında karşılıklı bir iletişim ve etkileşim söz konusudur (Brown,

1987). Buna göre, bilişin bilgisinin, bilişin düzenlemesini etkilediği ve bilişin düzenlemesinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

2.2.2.1. Bilişin Bilgisi

Bilişin bilgisi, bireyin bilişsel yetenekleri hakkında derinlemesine düşünmesine dayalıdır. Brown (1987)'a göre bilişin bilgisi yaşa bağlı olarak yavaş bir değişim gösteren, açıklanabilir ve nispeten değişmez bir yapıya sahiptir. Bireyin üstbilişsel faaliyetlerini çevresindeki bireylere sözel olarak ifade edebilmesi, bilişin bilgisinin açıklanabilir olması ile ilişkilidir. Bilişin bilgisi, bilişle ilgili sabit bilgilerden oluştuğu için nispeten değişmez bir yapıdadır. Bilişin bilgisinde yanılğı vardır. Çünkü birey kendi bilişsel faaliyetleri hakkında yanılabilir. Bu bilgiler Flavell (1979)'ın belirttiği gibi kişinin kendisi, görev ve stratejilerle ilgili olabilir.

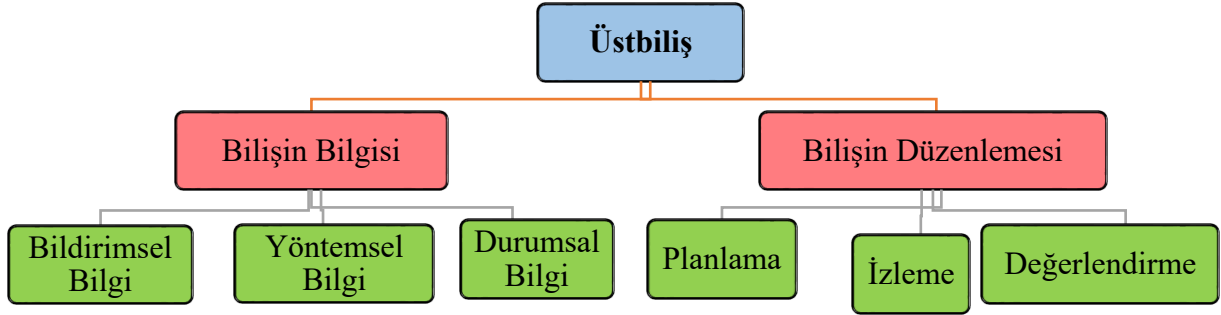
2.2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi

Bilişin düzenlemesi ise, bireyin herhangi bir problemi çözmek için öz düzenleme ve kontrol becerilerini kullanmasıdır. Bilişin düzenlemesi bireyin bildiklerini nasıl kullanacağı ile ilgilidir. Brown (1987)'a göre, bilişin düzenlemesi her zaman açıklanabilir durumda olmayabilir. Bir işin nasıl yapıldığını bilmek, bir işin sözel olarak açıklanmasını gerektirmemektedir. Örneğin belli bir konuyu öğrenmek için nasıl çalıştığını bilen bir birey, nasıl çalıştığını ve nasıl bir yol izlediğini tam olarak ifade edemeyebilir. Bilişin düzenlemesi, bireyin öğrenme sürecinde; öz düzenleme yaparak yürütücü kontrol becerilerini kullanmasını gerektirmektedir (Brown ve diğerleri, 1983).

2.2.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli

Schraw ve Moshman (1995), Brown (1987)'un üstbiliş modelindeki bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi başlıklarıyla ele alınan öğeleri daha da derinleştirerek incelemişlerdir. Schraw ve Moshman (1985)'a göre bilişin bilgisi, bireyin kendi bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilgisi olup üç tür üstbilişsel farkındalıktan oluşmaktadır. Bunlar; bildirimsel, yöntemsel bilgi ve durumsal bilgidir. Schraw ve Moshman (1995)'a göre bilişin düzenlemesi, bilişin bilgisinin kullanılmasına katkıda bulunan stratejilerin kontrol edilmesidir. Bilişin düzenlemesi, bireyin kendi öğrenme sürecinde yürütücü kontrol becerileri uygulamasıdır. Bunlar; planlama, izleme,

değerlendirmedir. Schraw ve Moshman (1995)'in üstbiliş modeline Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Schraw ve Moshman (1995)'in Üstbiliş Modeli

Bildirimsel/ Açıklayıcı Bilgi (Declarative Knowledge)

Bireyin öğrenme sürecinde kendisi hakkında sahip olduğu ve kendi performansını etkileyen faktörlerin ne olduğu hakkındaki bilgisidir (Schraw, 1998). Brown (1987)'a bildirimsel bilgi, “ne” sorusunun cevabıdır.

Yöntemsel Bilgi/Yordam Bilgisi (Procedural Knowledge)

Bireyin öğrenme sürecinde öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğine ilişkin bilgisini içerir (Schraw, 1998). Brown (1987)'a göre yöntemsel bilgi “nasıl” sorusunun cevabıdır. Yüksek düzeyde yöntemsel bilgiye sahip olan bireyler; görevleri daha otomatik gerçekleştirme, daha geniş bir strateji repertuarına sahip olma, stratejileri etkili bir şekilde sıralama, problemleri çözebilmek için farklı stratejilerden yararlanma özelliğine sahiptirler (Pressley, Borkowski ve Schneider, 1987)

Durumsal/ Koşulsal Bilgi (Conditional Knowledge)

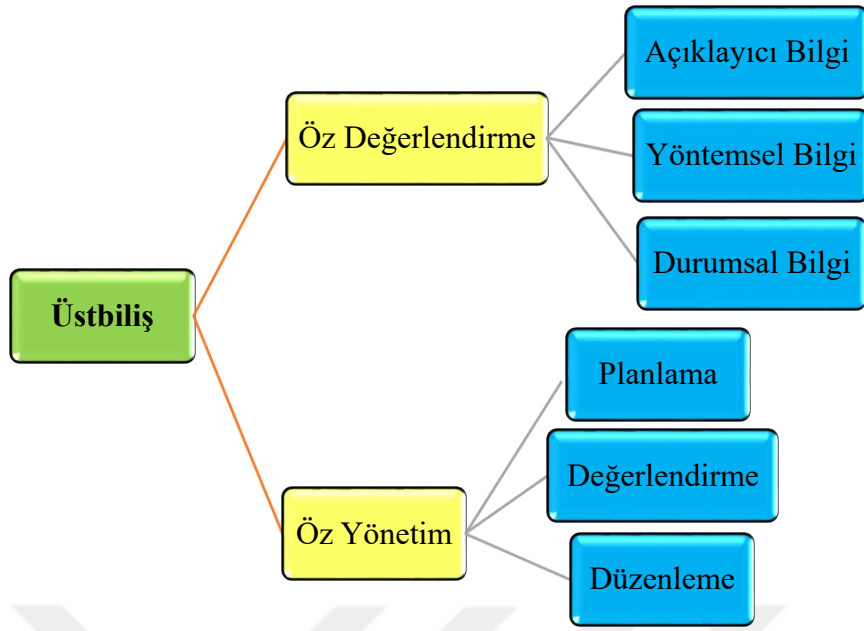
Bireyin öğrenme sürecinde bildirimsel ve yöntemsel bilgileri ne zaman kullanması gerektiğini bilmesidir (Schraw, 1998). Brown (1987)'a göre durumsal bilgi “ne zaman” sorusunun cevabıdır. Koşullu bilgi; öğrencilerin kaynaklarını tahsis etmesini, stratejileri daha verimli bir biçimde kullanmalarını ve her bir öğrenme

görevinin değişen durumsal taleplere göre uyum sağlamasını kolaylaştırır (Reynolds, 1992; Schraw, 1998).

Bilişin düzenlenmesi basamağında yer alan planlama, bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenme stiline uygun strateji belirleyerek gereken araç gereçleri temin etmesidir. Planlama, üstbilişin düzenlenmesinde temel bir nitelik taşımakta olup öğrenme sürecinin seyrini belirlemesi açısından önemlidir. İzleme, öğrenme sürecinde öğrenmeye konu olan durumu bireyin anlayıp anlamadığı hakkındaki farkındalığıdır. Değerlendirme ise, bireyin öğrenme hedefine ulaşp ulaşmadığını, ulaştıysa ne derece ulaştığını belirlemesidir. Değerlendirme stratejisi, bireyin hem mevcut öğrenmeleri üzerinde hem de sonraki öğrenmeleri üzerinde düzenleme gücüne sahiptir (Hacker, 1998; Schraw, 1998; Schraw ve Moshman, 1995).

2.2.4. Jacobs ve Paris'in Üstbiliş Modeli

Jacobs ve Paris (1987)'in üstbiliş modelinin iki temel bileşen bağlamında ele alınmıştır. Bunlar öz değerlendirme ve öz yönetimdir. Öz değerlendirme, bireyin problem çözme becerisi, bellek yetenekleri ve bilişsel özellikleri hakkında sahip olduğu bilgilerden oluşmaktadır. Öz yönetim ise; bireyin kendi bilişini kontrol etmek için gerçekleştirdiği planlama, değerlendirme ve düzenleme faaliyetlerinden oluşmaktadır. Öz yönetim, problem çözmek için gereken unsurları düzenlemeye katkıda bulunur (Jacobs ve Paris, 1987). Jacobs ve Paris (1987)'in üstbiliş modeli Şekil 4'te görülmektedir.

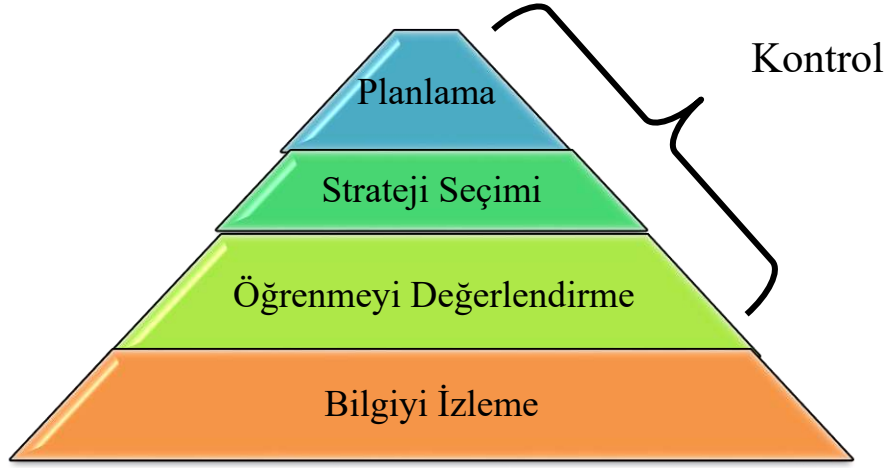


Şekil 4. Jacobs ve Paris (1987)'in Üstbiliş Modeli

Açıklayıcı bilgi, bireyin bilişsel yetenekleri ve süreçleri hakkında ne bildiğinin farkında olmasını sağlar. Okunan bir metnin konusu hakkında fikir yürüten bir birey, açıklayıcı bilgisini harekete geçirmektedir. Yöntemsel bilgi, nasılı bilmek ile ilgilidir. Koşullu bilgi ise bireyin sahip olduğu bilgiyi hangi durumlarda ve ne zaman kullanabileceğinin farkında olması ile ilgilidir (Jacobs ve Paris, 1984).

2.2.5. Tobias ve Everson'un Üstbiliş Modeli

Tobias ve Everson (2002)'un üstbiliş modeli üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, üstbiliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi öğrenme süreçlerini izlemesi ve bireyin öğrenme sürecini kontrol etmesidir. Tobias ve Everson (2002) oluşturdukları üstbiliş modelinde izleme sürecinin önemine vurgu yapmışlardır. Tobias ve Everson (2002)'un üstbiliş modeli Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Tobias ve Everson (2002)'un Üstbiliş Modeli

Şekil 5 incelendiğinde, Tobias ve Everson (2002)'un oluşturduğu üstbiliş modelinin hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu, planlama, strateji seçimi ve öğrenmeyi değerlendirme öğelerinin kontrol etme süreci içerisinde yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel sürecin ilk koşulu izlemedir. Bilgiyi izleme, öğrenme sürecindeki bireyin neyi bilip bilmediğini anlamasıdır. Tobias ve Everson (2002) üstbilişte, izlemenin önemine vurgu yapmışlar ve üstbilişe kontrolü de ekleyerek kendi üstbiliş modellerini oluşturmuşlardır. Tobias ve Everson (2022) üstbilişsel bilgiye dayalı verilerin toplanmasını sağlayan öz değerlendirme, görüşme ve gözlemleri kolaylaştırmak amacıyla KMA (Knowledge Monitoring Assesment) geliştirmişlerdir. KMA, bir izleme değerlendirme bilgisi tekniği olarak bireyin yordamsal ve bildirimsel bilgisini değerlendirme özelliği taşımaktadır (Aktürk ve Şahin, 2011).

Tobias ve Everson (2002)'a göre bireylerin öz düzenleme yapması, şu ana kadar neleri öğrenip öğrenemediğinin farkında olup geleceğe yönelik neleri öğrenmesi gerektiğini bilmelerine bağlıdır. Dolayısıyla, öz düzenleme becerisinin bireyin geçmişteki öğrenme deneyimleri ile gelecekte neler yapabileceği hakkındaki düşüncelerinin bir bütünü olduğunu söylemek mümkündür.

2.3. Üstbilişin Gelişimi

Araştırmalar (Brown, 1987; Bulut, 2018; Dilci ve Kaya, 2012; Garner, 1987; Jacobs ve Paris, 1984; Kreutzer, Leonard ve Flavell, 1975; Myers ve Paris, 1978; Oluk ve Başöncül, 2009; Reid, 1966) üstbilişin erken yaşlarda ortaya çıktığını, artan yaşla gelişim gösterdiğini, eğitilebilir ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Üstbilişsel gelişim, uzun bir süreci kapsamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Çakıroğlu, 2007; Veenman, Wolters, Bernadette ve Afflerbach, 2006). Üstbilişin gelişimi üç evreden oluşmaktadır. İlk evre, üstbilişsel stratejilerin henüz kullanılmadığı ve öğretiminin yapılamadığı 0-5 yaş aralığını kapsayan dönemdir. İkinci evre ise, üstbilişsel stratejilerin kullanılabilirdiği ancak, üretilemediği 6-9 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde öğrencilere öğretilen üstbilişsel stratejiler öğrenciler tarafından olduğu gibi kullanılmakta, ancak öğrenci tarafından herhangi bir üstbilişsel strateji üretilmemektedir. Son olarak üçüncü evrede, öğrenci stratejiyi anlayabilmekte ve uygulayabilmektedir (Senemoğlu, 2005). Veenman ve Spaans (2005)'a göre üstbilişsel becerilerin bağımsız kullanma düzeyine gelmesi, yansıtıcı düşünmenin gelişimine paralel olarak 11 yaş civarında gelişim göstermektedir.

Üstbiliş ile zeka arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırma (Allon, Gutkin ve Bruniing, 1994; Dresel ve Haugeitz, 2005; Karakelle, 2012; Özcan, 2018; Saraç, 2010; Saraç, Önder ve Karakelle, 2014; Yalçın ve Karakaş, 2008) vardır. Örneğin, Özcan (2018) yapmış olduğu çalışmada zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin zeka düzeyi normal öğrencilere kıyasla üstbilişsel okuma stratejilerini daha iyi kullandıklarını ortaya koymuştur. Karakelle (2012) yapmış olduğu çalışmada bireylerin zeka düzeylerine ilişkin genel yetenekleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine Saraç ve diğerleri (2014) yapmış oldukları çalışmada, üstbiliş ve genel zeka arasında bir ilişkinin olmadığını bulmuşlardır.

Veenman ve arkadaşları (Veenman, Elshout ve Meijer, 1997; Veenman ve Verheij, 2003; Veenman ve Beishuizen, 2004; Veenman, Kok ve Blöte, 2005; Van der Stel ve Veenman, 2008) üstbiliş ile zeka arasındaki bağlantıyı açıklayan üç tür model ileri sürmüşlerdir. Bu modeller; zeka, bağımsızlık ve karışık model olarak ifade edilmektedir. Zeka modeline göre zeka ve üstbiliş arasında bir ilişki vardır. Ancak, zeka tek başına öğrenmeyi yordayabilirken, üstbiliş tek başına öğrenmeyi yordayamaz. Bu modele göre üstbiliş zekayla beraber öğrenmeyi yordayabilir. Bağımsızlık modeline göre üstbiliş ve zeka arasında bir ilişki olmamasına rağmen her ikisi de öğrenmenin yordayıcılarıdır. Karışık modele göre ise zeka ve üstbiliş birbiriyle ilişkili kavramlar olup her ikisi de öğrenmeyi yordamaktadır. Bununla beraber, üstbilişin öğrenmeyi yordayıcı özelliği zekadan daha fazladır.

2.4. Üstbilişsel Okuma

Okuma, ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime dayanan, uygun bir amaç ve yöntem doğrultusunda düzenli ortamlarda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012). Anlama, okumanın gerçekleşmesinde önemli bir faktördür. Epçayan (2009) okuduğunu anlama sürecinde etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için strateji ve tekniklerin kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Üstbilişsel okuma, okumada üstbilişsel stratejilerin kullanılmasıdır. Okuma öncesi hazırlık yapma, zihinde canlandırma ve okuduğunu anlama stratejilerini uygulama bu stratejilerden bazılarıdır (Özsoy ve Kuruyer, 2016).

Okuma ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalar (Alathı, Güldenoğlu ve Kargın, 2022; Kocaarslan, 2019; Örgü, Babür, Borkan ve Haznedar, 2021; Özsoy ve Kuruyer, 2016) incelendiğinde okuyucuların, iyi ve zayıf okuyucular olarak iki grupta ele alındığı görülmektedir. İyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasında okuma stratejilerini kullanma açısından önemli farklılıklar vardır (Collins, 1994; Jacobs ve Paris, 1984; Oluk ve Başöncüloluk, 2009; Özsoy ve Kuruyer, 2016). Bu farklılıklardan biri, iyi okuyucuların belli bir okuma amacına sahip olmasıdır (Karadüz, 2011). İyi okuyucular, bilişsel süreçlerinin farkında olan ve bu süreçleri okuma esnasında verimli bir şekilde kullanma özelliğine sahip olan okuyuculardır (Özsoy ve Kuruyer, 2016). İyi okuyucuların bir diğer özelliği ise; güçlü bir tahmin becerisine ve güçlü bir hafızaya sahip olmalarıdır. İyi okuyucular; metin içindeki kavramları ve önemli olan bilgi parçalarını zayıf okuyuculardan daha iyi anlar, geriye dönerek okuduklarını gözden geçirirler, okuma stratejilerini daha iyi kullanırlar. İyi okuyucular, okudukları üzerinde derin ve etkili düşünme becerisine sahiptirler. Zayıf okuyucular ise; bir metni okumaya başlamadan önce metinle ilgili herhangi bir zihinsel hazırlık yapmaz, metni direkt okur, metni okuma amacından ve okuma stratejilerinden habersizdirler (Brown, 1987; Özbay ve Özdemir, 2012; Ryan, 1981; Wagoner, 1983). İyi okuyucular ve zayıf okuyucuların genel özellikleri Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. İyi ve Zayıf Okuyucuların Genel Özellikleri (Brown, 1987; Özbay ve Özdemir, 2012; Ryan, 1981; Wagoner, 1983)

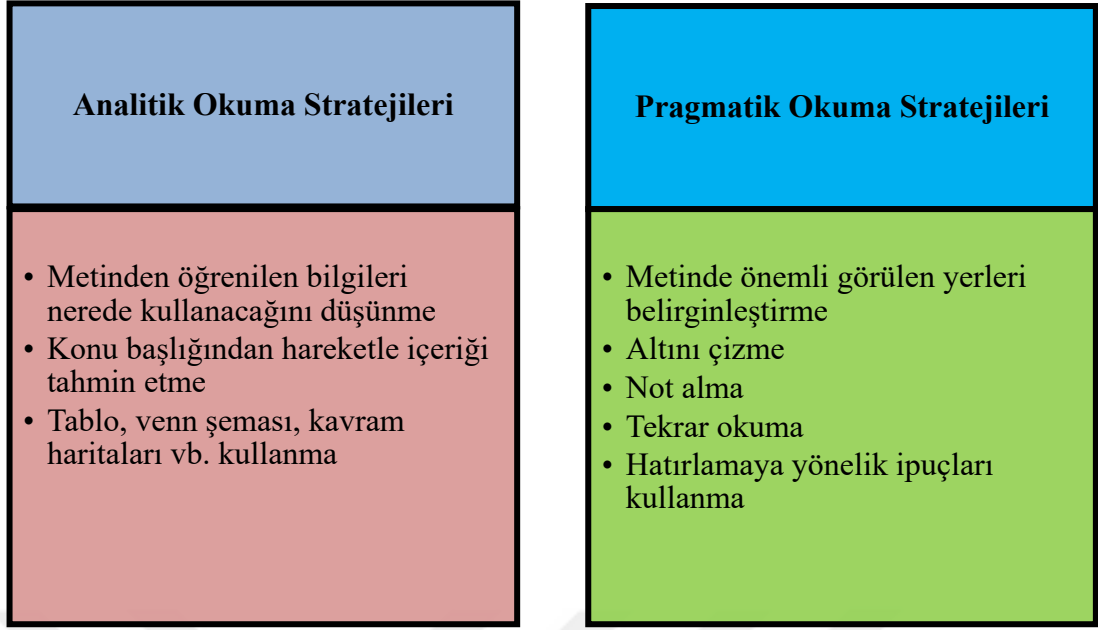
İyi okuyucuların en belirgin özelliği stratejik okuma becerisine sahip olmalarıdır. İyi okuyucular okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım stratejilere başvurmaktadır. Bu sayede iyi okuyucular, okumadan daha fazla verim almaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018; Kocaarslan, 2019). Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler, Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Okuma Stratejileri (Cemiloğlu ve Ogur, 2016; Temizkan, 2009).

Şekil 7 incelendiğinde, okuma öncesi stratejilerinin okumaya hazırlık yapma ile ilgili özellikler taşıdığı görülmektedir. Okuma esnasında kullanılan stratejilerin, okuma yaparken ayrıntılar üzerine yoğunlaşmayı ve uygun stratejiler belirlemeyi gerektirdiği görülmektedir. Son olarak, okuma sonrası stratejilerinin ise, okuma hakkında genel bir kanıya varma ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Taraban, Rynearson ve Kerr (2004) okuma stratejilerini, *analitik okuma stratejileri* ve *pragmatik okuma stratejileri* olarak iki unsura ele almaktadır. Taraban, Rynearson ve Kerr (2004) tarafından geliştirilen analitik ve pragmatik okuma stratejileri Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Analitik ve Pragmatik Okuma Stratejileri (Rynearson ve Kerr, 2004)

Analitik okuma stratejileri, okuduğunu anlama, çıkarım yapma ve değerlendirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Pragmatik okuma stratejileri altını çizme, not alma ve tekrar okuma gibi hatırlamayı gerektiren stratejilerden oluşur. Pragmatik okuma stratejileri, analitik okuma stratejilerine göre daha basit düzeydeki zihinsel işlemleri gerektirir.

Üstbilişsel okuma, dört temel değişkenin birbiriyle kurduğu etkileşime dayalıdır. Bunlar; öğrenilecek materyal (metnin), görev (amaç), strateji ve öğrenen özelliklerinden oluşmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerini etkin bir biçimde kullanan okuyucular, bu dört temel bileşeni koordine etmede oldukça başarılıdırlar. Deneyimsiz ve zayıf okuyucuların; metin, görev, strateji ve öğrenen özelliklerini kullanmada yeterli bir anlayışa sahip olmadığı bilinmektedir (Brown ve diğerleri, 1983; Flavell ve Wellman, 1975).

2.4.1. Metnin Özellikleri

Metinde önemli olan cümle veya paragrafların belirginleştirilmesi, metnin düzenli olup olmaması (organize edilebilirliği) metnin akılda kalmasını kolaylaştırmaktadır (Flavell ve Wellman, 1975). Danner (1976)'ın yapmış olduğu araştırma, metnin özelliklerinin hatırlamada ne derece önemli olduğunu

göstermektedir. Danner (1976) araştırma kapsamında, 2, 4 ve 6. sınıf öğrencilerine organize edilmiş ve organize edilmemiş metinler vermiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerini istemiştir. Araştırma, öğrencilerin organize edilen metinleri organize edilmeyen metinlere göre daha iyi hatırladıklarını ortaya koymuştur.

2.4.2. Görev Özellikleri

Okumada, öğrencinin başarması gereken bir veya birden fazla görevi vardır. Bu görevler, gereken bilişsel talep türlerine göre değişmektedir. Örneğin, bir metinde belirli ayrıntıları yakalamak ya da bellekten karmaşık bir işlem gerçekleştirmek arasında farklılıklar vardır. Okumada asıl görev, amaçtır. Amaç ise metinden anlam türetmektir. Görev özelliklerinin bir diğer yönü, var olan bilgi ile ihtiyaç duyulan bilgi arasındaki bağı kurmaktır. Bireyin ihtiyaç duyulan bilgiyi akılda tutmak için hatırlama ipuçlarından faydalanması görev özellikleriyle ilişkilidir (Brown ve diğerleri, 1983). Flavell ve Welman (1975)'a göre, görev özellikleri bireyin eriştiği genel bilişsel gelişim, bireyin hafızası üzerindeki nispeten doğrudan olan, istemsiz ve genellikle bilinçsiz etkileriyle ilgilidir. Bu durum ise görev özelliklerinin, yaşın gerektirdiği bilişsel gelişim ile paralel olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Strateji Özellikleri

Stratejiler bireyin öğrenme ihtiyacına göre, anlama (düzeltme) stratejileri ve hatırlama stratejileri olarak iki farklı grupta ele alınmaktadır. *Anlama stratejileri*, anlama başarısızlıklarını ve yanlış öğrenme durumlarını gidermede kullanılan stratejilerdir. Metni tekrar okuma, metinde ileriye göz atma, farklı kaynaklardan yararlanma veya sözlük kullanma anlama stratejilerine örnek gösterilebilmektedir. *Hatırlama stratejileri* ise, bilgiyi depolama ve akılda tutmayı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Hatırlama stratejileri, ders çalışırken kullanılan stratejiler olduğu için *çalışma stratejileri* olarak da bilinmektedir. Önemli görülen bilgilerin altını çizme, not alma, özetleme ve kendi kendini değerlendirme geri getirme stratejilerine örnek gösterilebilmektedir. Bireyin stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğini bilmesi strateji bilgisi ile ilişkilidir (Alessi, Anderson ve Goets, 1979; Brown, 1983).

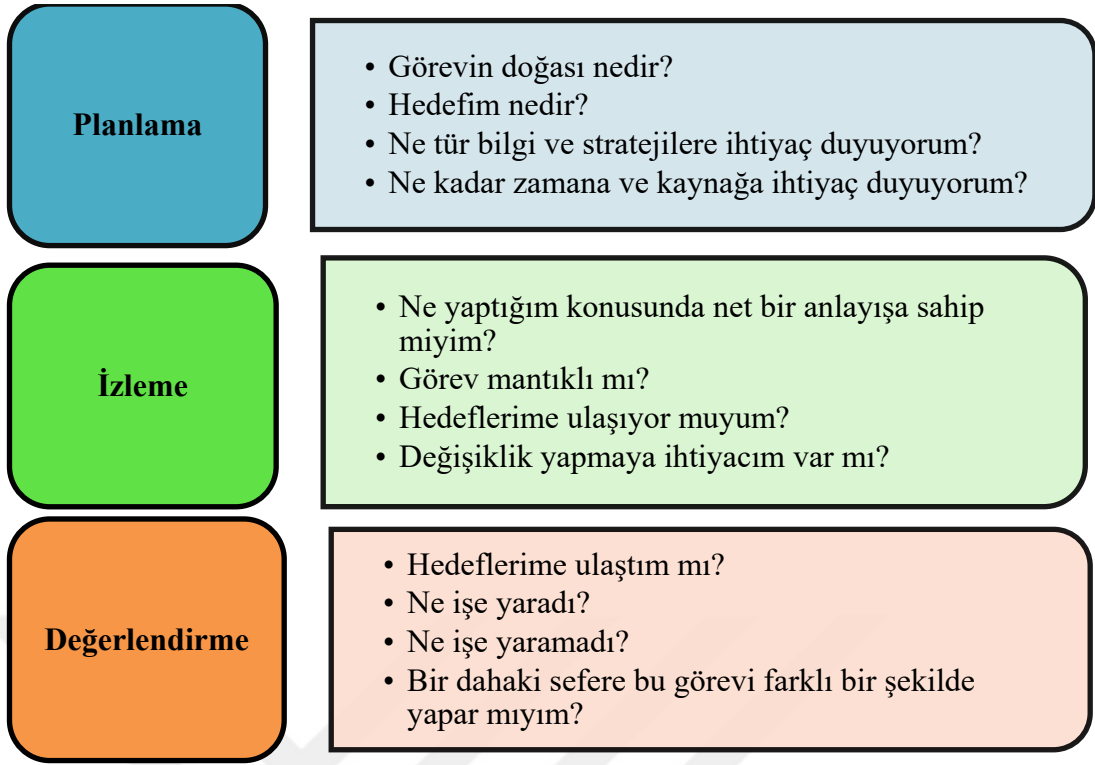
Kaufman (1985) ve Spring (1985) üniversite öğrencileri üzerine yapmış oldukları araştırmada, iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan anlama stratejilerini

kullanma bakımından farklılık gösterdiğini; ancak hatırlama stratejilerini kullanma açısından bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmışlardır. Spring (1985)'e göre bu durumun nedeni üniversitelerde verilen eğitimin hatırlama stratejilerine odaklanarak anlama stratejilerinin ikinci plana itilmesi olabilir. Spring (1985) üniversitelerde öğrencilere verilen üstbilişsel okuma strateji eğitimlerinde hatırlama stratejilerine olduğu kadar, anlama stratejilerine de gereken önemin gösterilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu sayede nitelikli okuyucuların sayısının artması mümkündür.

2.4.4. Öğrenen Özellikleri

Öğrenen özellikleri; bireyin ilgi, tutum, önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi bireysel etkenlerden oluşmaktadır. Bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmasıyla ilgilidir (Brown ve diğerleri, 1983).

Üstbilişsel okuma, üstbilişsel stratejilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılmasıdır (Baker ve Brown, 1984; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Üstbilişsel okumada kullanılan bu stratejiler, alanyazında üstbilişsel okuma stratejileri olarak yer almaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri planlama, izleme ve değerlendirme olarak üç alt stratejiden oluşmaktadır (Girgin ve Şahin, 2020; Karatay, 2010; Paris ve Myers, 1981). Schraw ve Moshman, 1998 tarafından açıklanan üstbilişsel okuma stratejileri, Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Schraw ve Moshman, 1998)

Paris ve Myers (1981)'e göre, izleme stratejisi, iyi ve zayıf okuyucuları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biridir. Lynn ve Waller (1984)'e göre, zayıf okuyucular metinle ilgili yapmış oldukları hataları fark etmekte güçlük çekerler. Ayrıca, zayıf okuyucular hatalarını fark etse bile nasıl düzeltecekleri konusunda yeterince bilgi sahibi değildirler. Bu nedenle, zayıf okuyucular sadece herhangi bir beceriyi kullanmakta değil, aynı zamanda ilerlemeyi izlemekte ve hataları düzeltmekte de zorluk yaşamaktadırlar.

Üstbilişsel strateji öğretiminde öğretmenlerden, öğrencilere rehber olmaları beklenmektedir (Karaman, Durukan ve Şahin, 2014). Başaran (2013)'a göre, öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine ilgi duyması ve dikkatli olması, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Williams (2006)'a göre, üstbilişsel strateji öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken öğretimsel beceriler; öğrencileri zihinsel olarak zorlayacak görevlerle karşı karşıya getirme, karşılıklı saygının ve öz güvenin olduğu özgür bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilmeleri için onlara gereken süreyi vermiş olmak üzere üç başlık altında incelenebilmektedir. Paris ve Winograd (1990) üstbilişsel stratejilerin öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri modellerle

açıklamaktadır. Paris ve Winograd (1990) tarafından ortaya konan bu model, üstbilişsel stratejilerin öğretiminde öğretmenlerin öğrencilere nasıl rehber olmaları gerektiğini göstermektedir. Paris ve Winograd (1990)'a göre, öğretmenler öğrencilere sınıf uygulamaları yoluyla üstbilişsel stratejileri “açıklama”, “yapılandırma”, “bilişsel liderlik” ve “işbirlikli öğrenme” adı verilen dört tür modelle öğretebilmektedir. Bu modeller şu şekilde açıklanabilir:

Açıklama Modeli: Açıklama modelinde, üstbilişsel stratejilerin öğretmen tarafından öğrencilere doğrudan öğretilmesi söz konusudur. Bu amaçla öğretmenler öğrencileri üstbilişsel stratejilerin neler olduğu, niçin kullanıldığı ve öğrenilmesi gerektiği, hangi durumlarda kullanabilecekleri hakkında bilgilendirmektedir. Açıklama modelinde öğretmenlerin özellikle dikkat etmesi gereken husus, üstbilişsel stratejiler hakkında öğrencilere detaylı bilgiler sunmaktır. Öğrenciler ise, hangi üstbilişsel stratejilerin daha kullanışlı olduğu yönündeki görüş ve düşüncelerini birbiriyle paylaşmaktadır.

Yapılandırma Modeli: Yapılandırma modelinde, öğretmen faktörü açıklama modeline göre biraz daha geri planda kalmaktadır. Buna karşın; yapılandırma modelinde açıklama modeline göre öğrencilerin aktivitesi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu modelde, öğrenci ve öğretmen arasında kurulan iletişim, karşılıklı bilgi aktarımı, tahmin ve özetleme süreçleri yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla öğrendikleri bilgi ve deneyimler sınıf ortamında paylaşılmaktadır. Yapılandırma modelinde, öğrenmeyi gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler uygulanmakta ve bunların öğrenme süreci üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

Bilişsel Liderlik Modeli: Bilişsel liderlik modelinde, öğretmenin öncelikli vazifesi öğrencileri cesaretlendirmek ve öğrencilerin başarabileceğine olan inançlarını geliştirmeye çalışmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere, yol gösterici bir yaklaşımda bulunması gerekmektedir. Bu modelde, yapılandırma modelinde olduğu gibi öğrenci ve öğretmen arasında kurulan karşılıklı etkileşim son derece önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yoluyla öğrencilerin merakını canlı tutmaya çalışması gerekmektedir. Bilişsel liderlik modeli, ileri seviyede okuma yeterliğine sahip olan öğrenci gruplarında uygulamaya daha fazla elverişlidir.

İşbirlikli Model: Bu modelde, öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı bilgi alışverişinde bulunarak yardımlaşma ve sosyal etkileşim kurmaları ön plandadır. Öğretmenin görevi, öğrencilere rehberlik etmektir. Öğretmenler, öğrencilerin grup

alışmaları yapmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmakla sorumludur. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenci grupları oluşturma, gerekli materyalleri temin etme gibi görevleri bulunmaktadır. Öğrenciler ise; gruplar halinde çalışarak bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmaktadırlar. Öğrenciler, bu sayede birlikte çalışma alışkanlığı edinmekte ve sosyal becerilerini geliştirmektedir.

2.5. Üstbilişsel Okuma Teknikleri

Öğretmenler derslerinde, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmek için çeşitli üstbilişsel okuma teknikleri kullanmaktadırlar. Alanyazında yer alan bazı üstbilişsel okuma teknikleri (Blakey ve Spance, 1990; Cope, 1990; Costa, 1984; Ogle, 1986) aşağıda sunulmuştur.

2.5.1. Neyi Bilip Neyi Bilmediğinin Farkında Olma

Öğrencinin konu hakkında neyi bildiğı ve neyi bilmediğı hususunda kendisine sorduğı sorular, üstbilişsel bilginin temelini oluşturmaktadır (Brown ve diğeri, 1983). Üstbilişsel bilgi ise, öğrenciye öğrenme sürecinin neresinde olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu teknikte ilk olarak, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmedikleri üzerine bir süreliğine düşünmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden düşündüklerini yazması veya kavram haritasına dönüştürmesi istenir (Blakey ve Spance, 1990).

2.5.2. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)

Ogle (1986) tarafından geliştirilen K-W-L (What I know, what I want to know, what I have learned) tekniğı, öğrencinin süreç değerlendirme becerisini kullanmasını gerektirmektedir. Bu teknikte öncelikle üç sütundan oluşan bir tablo hazırlanır. Hazırlanan bu tabloda öğrencilerin konuyla ilgili bildiğı tüm bilgiler K sütununa, öğrenmek istediğı konu veya bilgiler W sütununa, süreç sonunda öğrendiğı bilgiler ise L sütununa kaydedilir. Tokgöz ve Işık (2020)'ın yapmış oldukları araştırmada K-W-L tekniğıyle yapılan okuma ve anlama etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını pozitif yönde etkilediğı bulunmuştur.

2.5.3. Yüksek Sesle Düşünme

Öğrencilerin düşünme hakkında konuşma stratejilerini geliştirmek için sınıf içi tartışmalar yapılabilir veya öğretmen problem çözme sürecinde düşünmeyi sesli bir biçimde gerçekleştirebilir. Böylece öğretmen, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine ve kelime haznelerinin artmasına katkıda bulunmuş olur (Blakey ve Spance, 1990). Yüksek sesli düşünme etkinlikleri öğretmenlere ve öğrencilere avantajlar sağlar. Öğretmenlerin ders esnasında yaptırdıkları yüksek sesle düşünme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin bilgi eksiklikleri belirlenir. Ayrıca yüksek sesli düşünme etkinlikleri sayesinde öğrenciler, kendi düşüncelerini dinleyerek hatalarını fark ederler (Güneş, 2012). Bu sayede öğrencilerin öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerileri gelişir. Yüksek sesli düşünme etkinlikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Örneğin Rasmussen ve İnce (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerine yapmış oldukları araştırmada, uygulanan sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Sönmez (2017) 4. sınıf öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada, sesli düşünme stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini bulmuştur.

2.5.4. Kendi Bilişini Yönetme

Öğrenciler, herhangi bir görevi tamamlamak için gereken zaman ve kaynak ihtiyacını tahmin yürüterek ve araştırma yaparak gereken materyalleri sağlamaya çalışır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin süreçte aktif olmaları ve sorumluluğun kendilerinde olmasıdır. Kendi bilişini yönetme, öğrencilere planlama ve öz düzenleme becerileri kazandırmaktadır (Blakey ve Spance, 1990).

2.5.5. Özetleme, Problemleri Belirleme, Düzenleme ve Tahmin Etme (STOP)

Cope (1990) tarafından geliştirilen bu strateji, öğrencilerin üstbilişsel düşüncelerini geliştirmede ve bu stratejiyi kendi kendine kullanma becerisi edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen bu stratejide öğrenciler sırasıyla; öğrenme materyallerini özetleme (summarize), problemleri belirleme (troubleshoot), düzenleme yapma (organize), tahmin etme (predict) becerilerini kullanmaktadır.

2.5.6. Rol Yapma

Rol yapma, üstbilişsel süreçlerin etkin kullanıldığı ve üstbilişi destekleyen bir etkinliktir. Öğrenciler rol yaparken rolünü oynadığı kişiyle empati kurarak onun gibi düşünmeyi ve onun gibi hissetmeyi öğrenir. Bu sayede, üstbilişsel süreçlerde sık sık kullanılan tahmin becerisi gelişir (Costa, 1984). Rol yapma, öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak için veya bu becerileri güçlendirmek için kullanılabilir (Deveci ve Aydın, 2021). Böylece, öğrencilerin sosyal becerileri gelişir ve öz güvenleri artar. Rol yapma, bir hatırlatma stratejisi olarak kullanıldığında hatırlamayı kolaylaştırıcı özelliğe sahiptir. Özdemir (2015) yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerine yapmış olduğu araştırmada, rol yapma tekniğiyle gerçekleştirilen öğretimin kelimeleri hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Rol yapma, bazı soyut konuların öğrenilmesini kolaylaştırır. Örneğin, fen bilgisi dersinde Ay, Dünya ve Güneş'in dönme hareketlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için rol yapma etkinliği gerçekleştirilebilir (Eyüboğlu, 2021).

2.5.7. Model Olma

Öğretmenlerin model olmaları, öğrencilerin üstbilişsel strateji geliştirmelerinde etkilidir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere üstbilişsel düşünme becerisi kazanmaları doğrultusunda rehberlik etmelidirler (Özbay ve Bahar, 2012). Model olma öğrencilere kelime haznesini geliştirme, planlamalarını paylaşma, hedeflerini belirleme, öğrenme faaliyetlerini açıklama ve değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Öğretmen ne kadar açık ve net modelleme örneği gösterirse öğrencilerin de üstbilişsel becerilerinin o kadar gelişeceğini unutmamalıdır (Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin; 2008). Doğan (2009)'a göre, öğretmenlerin okuma metinlerini sınıfta sesli bir şekilde okumaları, öğrencilerin güzel konuşma becerilerini geliştirmektedir. Altınkaynak (2019)'a göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında etkili ve anlaşılır cümleler kullanarak konuşmaları, öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Model olmaya ilişkin bir sınıf etkinliği şöyle yapılabilir. Öğretmenler öğrencilere göstererek ve anlatarak metin okur. Daha sonra öğrencilerden uygulama yapmalarını ister. Bundan sonraki aşamada öğretmen öğrencilere okuma uygulamaları yaptırır, gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunur (Doğan, 2009). Böylece öğrenciler kelimelerin telaffuzunu, anlamlarını ve cümlenin yapısını öğrenir.

2.5.8. Günlük Tutma

Öğrencilerin düşünme süreçlerini yansıtan bir diğer üstbilişsel strateji, günlük tutmadır. Günlük tutmada öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlükleri tanımlayarak bu güçlüklerin nasıl üstesinden geldiklerine ilişkin düşüncelerini yazıya dökerler. Günlük tutma, öğrencilerin izleme becerisinin gelişimine katkıda bulunur (Blakey ve Spance, 1990). Günlük tutma becerisi, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir. Günendi (2019) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğrencilerine ses kaydı cihazıyla günlük tutturma yönteminin öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İskender (2017)'e göre günlük tutma etkinliği şu şekilde uygulanabilir. Öğretmen, bütün sınıftan günlük tutmalarını ister. Öğrenciler günlüklerini sınıfta sesli bir şekilde okur. Öğrenciler günlükle ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşır. Anlatılanlarla ilgili resimler çizilebilir veya anlatılanlar fotoğraflarla desteklenebilir. Öğrenci günlükleri, öğrencilerin gözlemleri veya yaşadıkları olaylardan oluşabilir. Günlükler yazılı anlatım becerilerinin tespit edilmesinde kullanılabilir.

2.5.9. Karşılıklı Öğrenme

Alanyazında “karşılıklı öğretim” olarak da adlandırılan, Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen (Epçaçan, 2009; Güldenöğlü ve Kargın, 2012) bu öğrenme stratejisinde öğrenciler sorgulayarak öğrenme becerisi kazanırlar. Karşılıklı öğrenme; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme adı verilen dört basamaktan oluşur. Tahmin etme basamağında öğretmen öğrencilerden metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını ister ve öğrenciler çeşitli tahminlerde bulunur. Soru sormada, öğrenciler metinle ilgili sorular hazırlar. Açıklama bölümünde öğrenciler sorulan soruları cevaplandırarak anlayamadıkları noktaları ve belirsizlikleri gidermeye çalışır. Son olarak özetlemede ise, öğrenciler belli bir düzen içerisinde metni özetlemeye çalışır. Bu sayede öğrenciler planlama, öz sorgulama, tahmin yürütme ve özetleme becerileri kazanır. Ayrıca karşılıklı öğrenme, öğrencilere kendi öğrenme sürecini arkadaşısıyla kıyaslayarak öz sorgulama becerisi kazandırır.

2.5.10. Sesli Okuma

Flavell (1979)'e göre üstbilişsel stratejilerden biri olan metnin anlaşılmayan kısımlarının sesli olarak okunması ile bir okuma kusuru olarak değerlendirilen sesli

okuma arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bir okuma kusuru olan sesli okumada, birey bilinçsiz olarak okumanın tümünü yavaşlatmaktadır. Bu şekilde gerçekleşen bir okumada birey rastgele ve amaçsızca sesli okuma yapmaktadır. Oysaki, üstbilişsel okuma stratejilerinden biri olan sesli okuma türünü gerçekleştiren birey okuduğu metnin tamamında değil, sadece metni anlamakta güçlük çektiği bölümlerde sesli okumaya başlar. Üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı bu sesli okuma türünde birey, belli bir amaç ve plan doğrultusunda hareket etmektedir. Bu teknikte, öğrenciler okuma metninde önemli gördükleri veya anlamakta zorlandıkları kısımlarda sesli okuma yapmaya başlarlar. Öğrenciler gerekli gördükleri yerleri tekrar okuyabilirler veya duraksayıp bir süre düşünebilirler.

2.6. Üstbilişsel Okuma Stratejilerinde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemede kullanılan ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin en önemli unsurlarındandır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Öğrencilere sunulan üstbilişsel strateji eğitimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Üstbilişin doğrudan gözlenememesi ve çok fonksiyonlu özelliklerden oluşmasından dolayı üstbilişi ölçme ve değerlendirmede çeşitli zorluklar yaşanmaktadır (Pressley ve diğerleri, 1987). Üstbilişin değerlendirilmesinde kullanılan belli başlı ölçme araçları; yüksek sesli düşünme analizleri, öğretmen görüşleri, görüşmeler, kalibrasyonlar, ölçekler, günlükler ve gözlemler olarak sıralanabilir. Üstbilişin ölçülmesinde kullanılan bu ölçme araçlarının/tekniklerin her birinin güçlü ve zayıf yönleri sahip olduğu görülmektedir (Almasi ve King Fullerton, 2012; Clay, 2005; Schraw ve Dennison, 1994). Daha geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına ulaşmak için üstbilişin ölçülmesinde farklı ölçme araçlarından faydalanmak gerekmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010; Veenman ve diğerleri, 2003).

2.6.1. Sesli Düşünme Analizleri

Bireyin okuma esnasında kendisine verilen görev basamaklarını yerine getirirken veya bir problemi çözerken nasıl bir yol izlediğini seslendirmesi yoluyla elde edilen kayıtlardan oluşmaktadır (Overton, Potter ve Leng, 2013; Özkubat ve Özmen, 2018). Sesli düşünme analizlerinden elde edilen veriler bireylerin üstbilişin hangi boyutlarını daha çok kullandıkları hakkında ipuçları verir. Sesli düşünme

analizlerine yapılan eleştiri, bireyin zihninde gerçekleştirdiği tüm işlemleri sözle ifade etmesinin eş zamanlı gerçekleşmesinin oldukça güç olmasıdır. Sesli düşünme analizlerinin sınırlılıkları; bireysel uygulama gerektirmesi, uzun zaman alması ve kalabalık gruplarda uygulanmasının güç olmasıdır (Afflerbach, 2000; Bahar, 2017; Cromley ve Azevedo, 2006; Karakelle ve Saraç, 2010, Veenman ve diğerleri, 2005).

2.6.2. Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, öğrencilerinin üstbilişsel beceri düzeylerini belirleyerek oluşturdukları değerlendirmeler öğretmen tarafından belli bir ölçek üzerinden puanlanır. Öğretmen görüşleri, küçük yaş grubundan oluşan sınıflarda ve öğretmenin sınıftaki öğrencileri iyi tanıdığı gruplarda uygulanmaya elverişlidir. Sınıf mevcudunun az olduğu ve tek öğretmenin bir sınıfın tüm derslerine girerek eğitim verdiği sınıflarda uygulanmak için elverişlidir (Desoete, 2008; Saraç ve Karakelle, 2010; Whitebread, Coltman, Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, Demetriou, 2009).

2.6.3. Görüşmeler

Görüşmeler, bireylere üstbilişsel bilgi ve becerileri hakkında sorular sorulması yoluyla elde edilen verilerden oluşur (Karakelle ve Saraç, 2010). Görüşme, en az iki kişi arasında oluşan ve cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden bilgi almaya dayalı bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Görüşmeler, yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üçe ayrılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, önceden belirlenmiş kapalı uçlu sorular sorarak bireylerden bilgi edinmeye çalışır. Yapılandırılmamış görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular veya beklenen cevaplar yoktur. Yapılandırılmamış görüşmeler daha çok görüşülen kişilerle ilişkili belli konuları “keşfetmeyi” sağlar. Bu nedenle daha çok gözlem tekniğiyle birlikte kullanıldığı söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapalı uçlu sorulardan oluşmakta ve kişiyi vereceği cevaba göre açık uçlu sorulara yönlendirmektedir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler, her iki tekniğin olumlu ve olumsuz özelliklerini taşımaktadır. Görüşme tekniğinde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar, görüşmeye önceden hazırlık yapmak, görüşme sorularını önceden oluşturmak, görüşme esnasında görüşmeyi kayıt altına almak ve görüşme sonuçlarını rapor haline getirmek şeklinde özetlenebilir (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2020; Yelken ve Akay, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler çok sayıda bireye ulaşmanın zorluğu, uygulama ve değerlendirme aşamalarının fazla zaman gerektirmesi, bireylerin gerçek düşüncelerini ifade etmekten kaçınması dezavantajlarına sahiptir (Karakelle ve Saraç, 2010). Araştırmalar görüşme tekniğinin üstbilişi ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanıldığını göstermektedir (Acar ve Ader, 2017; Girmen ve Kıvrak, 2020; Öztürk, 2017). Örneğin Öztürk (2017) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbilişsel stratejilerini görüşme tekniğini kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Yine Acar ve Ader (2017) yapmış oldukları araştırmada, matematik dersinde akran öğretimi etkinliğinde öğretici olarak görev alan öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel stratejileri görüşme tekniğini kullanarak tespit etmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla görüşmeler, bireylerin sahip oldukları üstbilişsel stratejileri belirlemek amacıyla öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır.

2.6.4. Ölçekler

Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanırken yürüttükleri zihinsel faaliyetlerin gözlenememesine karşı alternatif olarak kullanılabilen bir tekniktir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel becerilerin boyutlarına göre düzenlenen ölçekler, öğrencilerin bilişsel süreçleriyle ilgili derecelendirmelerini belirten üçlü, beşli veya yedili seçeneklerden oluşmaktadır (Bahar, 2017). Ölçekler, öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerileriyle ilgili bilgi edinmeyi sağladığı gibi, herhangi bir olay, olgu veya durum karşısındaki tutumlarını da öğrenme olanağı sağlar. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin üstbilişsel girişimler hakkındaki tutumlarına ilişkin sonuçlar elde edebilir. Öğretmenler elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapabilir. Ölçekler, cevap seçeneklerinin yapılandırılma durumlarına göre açık uçlu veya kapalı uçlu sorulardan oluşabilir. Açık uçlu sorular; yorumlama, listeleme ve boşluk doldurma şeklinde cevaplandırma yapmaya olanak sağlar. Kapalı uçlu sorular ise; cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin sunulduğu soru türlerinden oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Kısa sürede çok sayıda kişiye uygulanabilir olması ölçek tekniğinin avantajlarından biridir. Bu tekniğin en önemli sınırlılıklarından biri, öğrencilerin kendileriyle ilgili değerlendirmelerinde taraflı davranma olasılığının bulunmasıdır (Bahar, 2017). Cevaplayıcıların ölçekte yer alan maddelere ilişkin

gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri için maddelerin açık ve anlaşılır olması oldukça önemlidir.

2.6.5. Günlükler

Günlükler, öğrencilerin bir konuya başlamadan önce konu hakkındaki ön bilgilerini tespit etmede, verilen kazanımları pekiştirmede ve eğitim sürecinde erişiyi belirlemede kullanılabilir (Polat ve Uslu, 2012). Okul dışında öğrenilen bilgilerin tespit edilmesinde de kullanılabilen günlükler, evde veya arkadaş çevresinde öğrenilen bilgilerin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleme amacıyla kullanılabilir. Günlükler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış türlerden oluşturulabilir. Yapılandırılmış günlükler, içerisinde bir takım açık uçlu sorular barındırarak yansıtıcı düşünmeye ilişkin daha kapsamlı verilerin elde edilmesini sağlar (Güvenç, 2011). Günlükler, bireyin kendisiyle ilgili öznel değerlendirmelerden oluşması, değerlendirmede güçlük yaşanması gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. Öğretmenler günlükten gerçeğe yakın verileri elde etmek için, öğrencilerin kendilerini açık bir biçimde ifade etmelerini sağlayacak güven ortamı oluşturmalıdır (Bahar, 2017).

2.6.6. Kalibrasyonlar

Kalibrasyonlar, üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde, izleme becerisinin gelişiminde ve öz düzenlemeli öğrenmenin sağlanmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Erdem, 2012; Pieschl, 2009; Veenman ve diğerleri, 2006). Kalibrasyonlar, öğrencilerin kendi öğrenme performanslarına ilişkin tahminlerinden oluşan standart bir testten elde edilen sonuçlar ile gerçek performansı arasındaki verilerin tutarlılık derecesini belirlemeye yarayan ölçme araçlarıdır. Kalibrasyonlar, test kalibrasyonu ve madde kalibrasyonu olarak ele alınmaktadır. Test kalibrasyonları ile madde temelli kalibrasyonlar arasındaki temel ayrım, test kalibrasyonlarının testin tamamına, madde temelli kalibrasyonlarının ise her bir maddeye verilen cevapların tutarlılıklarının hesaplanmasıdır (Bembenutty, 2009; Özsoy ve Kuruyer, 2012). Kalibrasyona ilişkin gerçek performansların elde edilmesinde, öğretmen veya akran gözlemlerinden yararlanılabilmektedir (Bahar, 2017).

2.7. Üstbilişsel Okumaya İlişkin Yapılan Araştırmalar

Üstbilişsel okumaya ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili yurt içinde pek çok araştırma bulunmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üstbilişin; okuma, okuduğunu anlama ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine odaklandığı görülmektedir (Başaran, 2013; Baydık, 2011; Bozkurt ve Memiş, 2013; Özsoy ve Kuruyer, 2016). Araştırmalarda dikkat çeken bir diğer özellik ise araştırmaların hedef kitlesinin öğrencilerden oluştuğudur.

Baydık (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı problemler ile okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin; ana fikir bulmada, sebep-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki önemli bilgileri hatırlamada, önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi birbirinden ayırt etmede ve metni zihninde canlandırmada problemler yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama uygulamasının; ön bilgiyi harekete geçirme ve akran öğretimi olduğu belirlenmiştir.

Dilci ve Babacan (2011) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın zeka alanları arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 609 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada yer alan öğrenci grubunun sahip oldukları baskın zeka alanının içsel zeka olduğu ve üstbilişsel stratejileri sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutu ile zeka alanları arasında bir ilişkiye ulaşılmazken, mantıksal zeka alanı ile pragmatik üstbilişsel okuma boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üstbilişsel Yeterlikleri” başlıklı araştırmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üstbilişsel yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma dört farklı üniversitenin eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği lisans programının 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 388 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma becerilerinin cinsiyete ve kitap okuma oranına göre, analitik stratejileri kullanma becerilerinin ise yine kitap okuma oranına göre farklılaştığı görülmüştür.

Başaran (2013) tarafından gerçekleştirilen “4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; anlama, hatırlama ve çıkarım yapmayı amaçlayan üç testten ve araştırmacı tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜÖSÖ)’nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından gerçekleştirilen “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çakıroğlu (2007) tarafından

geliştirilen “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce öğrencilere, MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Şeker Dede” adlı okuma metni okutulmuştur. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuma motivasyonlarının kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2014) tarafından gerçekleştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin İngilizce Derslerine Entegrasyonu” başlıklı araştırmada öğrencilere üstbilişsel okuma stratejileri eğitimi vermek amaçlanmıştır. Araştırma 2013-2014 Eğitim-öğretim Yılında Adana’da Mehmet Akif Ortaokulunda 26 orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Eylem araştırması modelindeki bu araştırmada veri toplama aracı olarak günlük, yarı yapılandırılmış görüşme ve Okuma Stratejileri Ölçeği (OSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce dersleriyle bütünleştirilmesinin öğrencilere okuduğunu anlamada pozitif yönde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edizer (2015) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumları ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜOSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özsoy ve Kuruyer (2016) tarafından gerçekleştirilen “İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” adlı araştırmada iyi ve zayıf okuyucuların okuma esnasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2012 yılında Aksaray ilinde sekiz dördüncü sınıf öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Ekwall/Shanker Okuma Envanteri, kontrol listesi ve gözlem formlarıdır. Araştırma sonunda iyi ve zayıf okuyucular arasında; okuma amacını belirleme, okuduğunu anlama, tahmin yapma, öğrenme stratejileri kullanma, ön bilgi ile yeni bilgiler

arasında ilişki kurma gibi üstbilişsel okuma becerilerini kullanma konusunda iyi okuyucular lehine farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bahar (2017) tarafından gerçekleştirilen “4MAT Öğretim Düzenine Göre Gerçekleştirilen Üstbilişsel Okuma Eğitiminin Üstbilişsel Okuma Stratejisini Kullanma ve Olgusal Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” başlıklı araştırmada, 4MAT öğretim düzeni ve geleneksel öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitimlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanma üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem ve yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Genel Okuma Stratejileri Kalibrasyon Ölçeği” ve “Olgusal Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Araştırmada 4MAT öğretim düzenine göre verilen üstbilişsel okuma eğitimin geleneksel öğretim düzenine göre verilen eğitimden daha yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen “The Levels of Classroom and Pre-School Teachers Metacognitive Awareness” başlıklı araştırmada sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) kullanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır ili ilkokul ve anaokullarında görev yapan 396 sınıf ve okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler branş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde branş ve cinsiyet değişkenlerinin etkili olduğu ancak kıdem değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Sulak ve Behriz (2018) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ordu ilinde görev yapan 132 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Özen ve Durkan

(2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)'dir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilerine kullandırma düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkuş (2019) tarafından gerçekleştirilen “Farklı Öğretim Düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada, farklı öğrenim düzeylerinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında 8 ve 12. sınıf düzeylerinde olan 100'er öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜOSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretim düzeylerine göre farklılaştıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin okuma sıklıkları ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu, ancak cinsiyet ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2019) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü” başlıklı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonları üzerindeki etkisi ve bu etkide sınıf düzeyi ile cinsiyetin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Araştırmada üstbilişsel okuma stratejilerini ve motivasyonu ölçmek amacıyla iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan üstbilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunun artışında önemli bir yordayıcı olduğu, okuma motivasyonunun sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve dördüncü sınıf düzeyinde en yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada üstbilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonuna ilişkin varyansın erkek öğretmen adaylarının (%52) kadın öğretmen adaylarına (% 3) göre çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bedir ve Dursun (2019) tarafından gerçekleştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma

Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi” başlıklı araştırmada, sunulan üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerde okuma stratejileri ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Orta Karadeniz’in bir ilçesinde dokuzuncu sınıfa devam eden 60 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmada İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Akbabaoğlu ve Duban (2020)’ın yapmış olduğu “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları” başlıklı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları, üstbilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ), Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜOSÖ) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2016-2017 Eğitim-öğretim Yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 217 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini sık kullandığı, okuma motivasyonlarının ve okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bayram (2021) tarafından gerçekleştirilen “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Araştırmada okuduğunu anlama başarı testi ve üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Adana ilindeki resmi ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 700 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri ile

okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Üstbilişsel okuma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların okuduğunu anlama ve yabancı dil öğretimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ahmadi, İsmail ve Abdullah (2013) tarafından gerçekleştirilen “The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension” başlıklı araştırmada üstbilişsel okuma strateji kullanımının EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirip geliştirmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, üstbilişsel okuma kullanımının ikinci bir dil öğrenmeye ve okuduğunu anlamaya katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Iwai (2016) tarafından gerçekleştirilen “Promoting Strategic Readers: Insights Of Preservice Teachers’ Understanding of Metacognitive Reading Strategies” başlıklı araştırmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin akademik seviyelerine göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri’ndeki orta düzeydeki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 116 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada yer alan katılımcılar üç gruba ayrılarak, öğretmen adaylarına okuma yöntemleri ile ilgili temel, orta ve ileri düzeyde eğitim sunulmuştur. Araştırmada, orta ve ileri seviyede eğitim alan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Buna göre, üstbilişsel okuma strateji eğitiminin üstbilişsel farkındalığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mohseni, Seifoori ve Ahangari (2020) tarafından gerçekleştirilen “The Impact of Metacognitive Strategy Training And Critical Thinking Awareness-Raising on Reading Comprehension” başlıklı araştırmada, İngilizce öğrenen öğrencilere verilen üstbilişsel strateji eğitiminin ve eleştirel düşünme farkındalığının okuduğunu anlamaya etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma türlerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma İran, Qazvin'deki bir İngiliz Dili Enstitüsünde öğrenim görmekte olan orta düzey İngilizce bilgisine sahip 54 İranlı

erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere okuma ile ilgili verilen eğitimler sonucunda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere verilen üstbilişsel okuma ve eleştirel düşünme eğitimlerinin İngilizcede okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür.

Muhid, Amelia, Hilaliyah, Budiana ve Wajdi (2020)'nin yapmış oldukları “The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students’ Reading Comprehension Achievement” başlıklı araştırmada, sunulan üstbilişsel strateji eğitimlerinin öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerine herhangi bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Okuduğunu Anlama Testi ve Üstbilişsel Stratejileri Ölçeği’dir. Araştırma kapsamında öğrencilere yaklaşık iki ay süren üstbilişsel strateji eğitimleri verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere verilen üstbilişsel strateji eğitimlerinin öğrencilerde okuduğunu anlama performansını geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Soto (2019)'nun yapmış olduğu “Reading Comprehension and Metacognition: Theimportance of Inferential Skills” başlıklı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı ile üstbilişin boyutları (planlama, izleme ve değerlendirme) arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilere okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Şili’nin dört farklı okulundan seçilen 190 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ve tahmin becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, tahmin becerisi gelişmiş olan öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin daha yüksek olduğu ve öğrencilerin üstbilişin en çok değerlendirme boyutunda başarılı oldukları belirlenmiştir.

Teng (2019) tarafından gerçekleştirilen “The Benefits of Metacognitive Reading Strategy Awareness Instruction for Young Learners of English as a Second Language” başlıklı araştırmada Hong Kong’da uluslararası okulda üstbilişsel okuma stratejisi eğitiminin İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, ilkokulun 5. sınıflarında öğrenim gören ve ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen 25

öğrenciyle yürütülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere yaklaşık 20 dakikadan ve iki bölümden oluşan okuma eğitimleri verilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin okuma sırasında ve sonrasında aldıkları notların yanı sıra iki tür okuma testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul öğrencilerine verilen üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Villanueva (2022)'nın yapmış olduğu “Language Profile, Metacognitive Reading Strategies, And Reading Comprehension Performance Among College Students” başlıklı araştırmada, Filipin Devlet Üniveristesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dil profilleri, üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, orman, eğitim, mühendislik, bilgisayar bilimleri ve yüksekokullarına kayıtlı rastgele seçilen 446 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Üstbilişsel Farkındalık Okuma Envanteri (MARI) ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin en yaygın konuştuğu dilin Tagalog, en sık kullandığı stratejinin “problem çözme stratejileri” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, tarama modeli (betimsel-survey) kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya veya duruma yönelik katılımcıların görüşlerinin ilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan ve diğer araştırmalara göre nispeten daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, Diyarbakır İli merkeze bağlı seçilen ilkokulların 4. sınıflarında görev yapan 299 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 119 erkek (% 39,8), 180 kadın öğretmen (% 60,2) katılmıştır. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların araştırma kapsamında ele alındığı örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, 4. sınıf öğretmenleri ölçüt olarak ele alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) kullanılmıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ÜOSKÖ’de 1,5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 32, 33, 34 ve 36 numaralı maddelerin birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle 19 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan 25 maddeye ilişkin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, dört faktörden oluşan ÜOSKÖ’nün ilgilenilen özelliğin varyansının ne kadarını açıkladığı ve güvenirlik değerleri (Özen ve Durkan, 2016) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
H4	.546	.451	S31	.341	.366
H7	.606	.749	D35	.507	.483
H8	.713	.759	D37	.600	.632
E12	.581	.523	D38	.643	.645
S15	.563	.469	D39	.539	.505
E20	.590	.547	D40	.640	.570
E21	.553	.537	D41	.542	.559
E22	.495	.460	S42	.576	.504
D25	.386	.447	S43	.630	.528
E26	.409	.440	D44	.511	.460
S28	.618	.524			

Dört Faktörün Açıkladığı Varyans= % 54.17

Cronbach Alpha=.895

Tablo 1 incelendiğinde, 25 maddenin dönüştürülmüş faktör yük değerlerinin en düşük 0.341 ile en yüksek 0.713 değerleri aralığında yer aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.366 ile 0.759 aralığında yer aldığı görülmektedir.

Çıkarılan maddelerle birlikte, ölçeğin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumu varyansının % 54.17'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilmesi halinde, ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.895 olduğu görülmektedir.

ÜOSKÖ’de yer alan alt boyutları belirlemek amacıyla 219 öğretmenden elde edilen veriler “Varimax” döndürme yöntemi uygulanmıştır. “Varimax” döndürme yöntemine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır (Özen ve Durkan, 2016).

Tablo 2. Varimax Döndürülmüş Faktör Matrisine İlişkin Sonuçlar

Maddeler	Faktör Yük Değeri			
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
D40	.771			
D38	.740			
D39	.687			
D41	.659			
D37	.598			
D35	.576			
D44	.566			
D25	.511			
S43		.789		
S28		.775		
S30		.750		
S42		.667		
S15		.614		
S29		.507		
S31		.481		
E20			.714	
E21			.667	
E12			.642	
E26			.596	
E22			.594	
H8				.794
H4				.717
H7				.685
H2				.573
H3				.549

Tablo 2’de madde 25, 35, 37, 38, 39, 40, 41 ve 44’ün bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Bu boyut, üstbilişsel okuma stratejilerinden “Okuduğunu Değerlendirme (D)” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Madde 15, 28, 29, 30, 31, 42 ve 43’ün ikinci boyutu oluşturduğu görülmektedir. Bu boyut, üstbilişsel okuma stratejilerinden “Okuma Sonrası (S)” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Madde 12, 20, 21, 22 ve 26’nın üçüncü boyutu oluşturduğu görülmektedir. Bu boyut, üstbilişsel okuma stratejilerinden “Okuma Esnası (E)” alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Madde 2, 3, 4, 7 ve 8’in dördüncü boyutu oluşturduğu belirlenmiş ve bu alt boyut, üstbilişsel okuma stratejilerinden “Okumaya Hazırlık (H)” olarak adlandırılmıştır.

ÜOSKÖ, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü, kişisel ve mesleki bilgileri, ikinci bölümü ise üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel ve mesleki bilgiler; cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, yerleşim yeri, sınıf mevcudu, kitap okuma sıklığı, 1 yılda ortalama okunan kitap sayısı ve hangi tür kitap okunduğuna ilişkin bilgilerden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü ise 25 maddeden oluşmaktadır. ÜOSKÖ, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu “Okumaya Hazırlık”, ikinci alt boyutu “Okuma Esnası”, üçüncü alt boyutu “Okuma Sonrası” ve dördüncü alt boyutu “Okuduğunu Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Tablo 3’te ÜOSKÖ alt boyutları ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları (Özen ve Durkan, 2016) yer almaktadır.

Tablo 3. ÜOSKÖ Alt Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

ÜOSKÖ Alt Boyutları	Maddeler	Cronbach Alpha Değeri (α)
Okumaya Hazırlık	5 madde	0.75
Okuma Esnası	5 madde	0.73
Okuma Sonrası	7 madde	0.80
Okuduğunu Değerlendirme	8 madde	0.79
Ölçeğin Geneli	25 madde	0.89

Tablo 3’e göre, Okumaya Hazırlık alt boyutunun güvenirlik katsayısının 0.75, Okuma Esnası alt boyutunun güvenirlik katsayısının 0.73, Okuma Sonrası alt boyutunun 0.80 ve Okuduğunu Değerlendirme alt boyutunun güvenirlik katsayısının

0.79 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89'dur. Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde 0,40'dan küçük değerler "güvenilir değil", 0,40-0,59 "güvenirliliği düşük", 0,60-0,79 "iyi düzeyde güvenilir", 0,80 ile 1,00 arasında olan değerler "yüksek düzeyde güvenilir" olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2004). Buna göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Özen ve Durkan, 2016). Bu araştırmada da ÜOSKÖ alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. Buna göre Okumaya Hazırlık alt boyutunun güvenilirlik katsayısının 0.81, Okuma Esnası alt boyutunun güvenilirlik katsayısının 0.78, Okuma Sonrası alt boyutunun 0.81 ve Okuduğunu Değerlendirme alt boyutunun 0.88 ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.92 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, ayrıca hesaplanan güvenilirlik katsayılarının da ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde güvenilir bir sonuç ortaya koyduğu söylenebilir.

Ölçekte her bir maddeye verilen cevaplar "fikrim yok" (0), "hiç uygulanamaz" (1), "nadiren uygulanabilir" (2), "orta düzeyde uygulanabilir" (3), "çoğunlukla uygulanabilir" (4) ve "her zaman uygulanabilir" (5) şeklinde altı düzeyde gruplandırılarak kodlanmıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Okumaya hazırlık alt boyutundan (1-5. maddeler) alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Ölçeğin birinci alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, planlama sürecindeki uygulamaların kullandırılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okumaya esnası alt boyutundan (6-10. maddeler) alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Ölçeğin ikinci alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, izleme sürecindeki uygulamaların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okumaya sonrası alt boyutundan (11-17. maddeler) alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Ölçeğin üçüncü alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, okuma sonrası sürecindeki uygulamaların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu değerlendirme alt boyutundan (18-25. maddeler) alınabilecek en yüksek puan 40'tir. Ölçeğin dördüncü alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, okuduğunu değerlendirme sürecindeki uygulamaların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

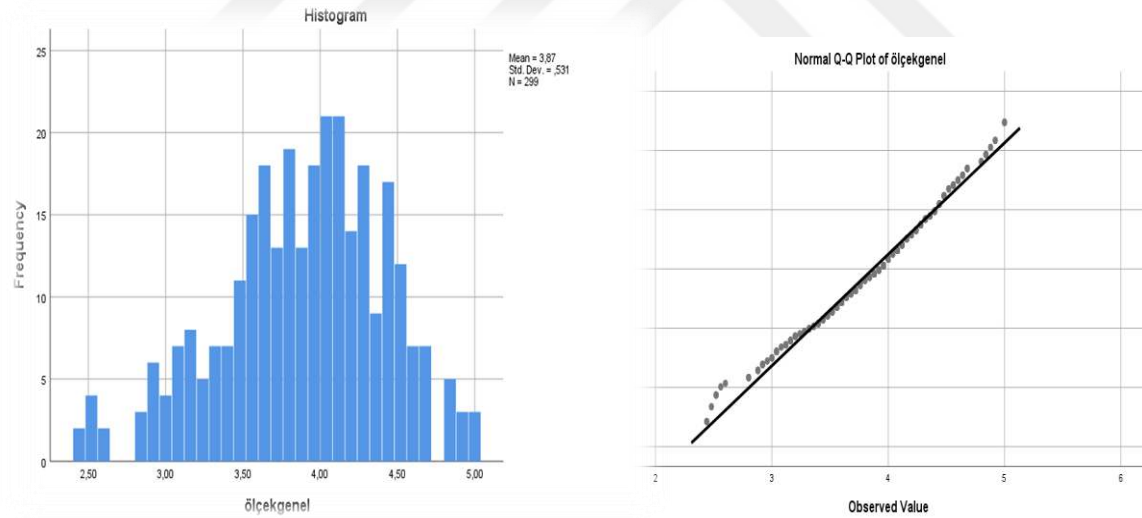
Ölçeğin genelinden (1-25. maddeler) alınabilecek en yüksek puan 125'tir. Ölçeğin genelinden alınan puanların yüksek olması, üstbilişsel okuma stratejilerini

kullanılma uygulamalarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Özen ve Durkan, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

ÜOSKÖ, Diyarbakır İli merkeze bağlı Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçeleri ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 4. sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından katılımcılara bizzat elden dağıtılmıştır. Araştırmanın amacı ile ilgili katılımcılara gerekli bilgilendirmelerde bulunulmuştur. ÜOSKÖ, öğretmenlere yeterli düzeyde süre verildikten sonra araştırmacı tarafından elden toplanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgilerine ait verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. İlk aşamada, puanların normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik varsayımlarında kullanılan histogram ve çizgi grafikleri Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Ölçeğin Geneline İlişkin Histogram ve Çizgi Grafikleri

Şekil 10'da yer alan histogram grafiğinin simetrik bir çan eğrisi görünümüne sahip olduğu görülmektedir. Nitekim Can (2020)'a göre normal dağılım gösteren verilere ait grafikler, simetrik bir çan eğrisi görünümüne sahiptir. Ayrıca Şekil 10'da yer alan çizgi grafiğinde, beklenen ve gerçekleşen değerlerin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın ise dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir. Ancak, normallik varsayımında grafiklere bakarak değerlendirme öznel bir yaklaşım olduğu için diğer

testlerle desteklenmesi gerekmektedir (Can, 2020). Bu nedenle verilerin normalliğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4'te ÜOSKÖ'nden elde edilen verilere çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Analizine İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Okumaya Hazırlık	-.727	.375
Okuma Esnası	-.369	-.089
Okuma Sonrası	-.899	.540
Okuduğunu Değerlendirme	-.367	-.079
Ölçeğin Geneli	-.398	-.082

Tablo 4'te yer alan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çarpıklık ve basıklık değerlerinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 (Büyüköztürk, 2020; Hair, Black, Babi, Anderson ve Tatham, 2013; Pallant, 2017) aralığında olması, verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada, gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla Cohen'in etki büyüklüğü (d) formülü (Coe, 2002) kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Marrison (2007)'a göre etki büyüklüğü (d); $0.0 \leq d < 0.10$ olduğunda *çok zayıf*, $0.10 \leq d < 0.30$ olduğunda *zayıf*, $0.30 \leq d < 0.50$ olduğunda *orta düzey*, $0.50 \leq d < 0.80$ olduğunda *güçlü*, $d \geq 0.80$ olduğunda ise *çok güçlü* düzeydedir.

ÜOSKÖ'den elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyi ile cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim bölgesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyi ile kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, öğretmenlerin kitap okuma sıklığı, 1 yılda okuduğu kitap sayısı ve ne tür kitap okudukları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin analizinde güven aralığı .05 olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin ÜOSKÖ’de bulunan her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları değerlendirilirken Balcı (2021) tarafından ifade edilen altılı derecelendirme ölçeklerinde kullanılan aritmetik ortalama değer aralıkları dikkate alınmıştır:

4.20-5.00 “Her Zaman Uygulanabilir”

3.40-4.19 “Çoğunlukla Uygulanabilir”

2.60-3.39 “Orta Düzeyde Uygulanabilir”

1.80-2.59 “Nadiren Uygulanabilir”

1.00-1.79 “Hiç Uygulanamaz”

0.00-0.99 “Fikrim Yok”

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde ÜOSKÖ'ye ilişkin ne kadar sıklıkla kitap okudukları, 1 yılda okudukları kitap sayıları ve okudukları kitap türlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ne Sıklıkla Kitap Okuduklarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ne sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin görüşlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Okuma Sıklığı	f	%
Her Zaman	68	22.7
Genellikle	126	42.1
Bazen	80	26.8
Nadiren	20	6.7
Hiç	5	1.7
Toplam	299	100,0

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıkları düzeylerinin %22'sinin “her zaman”, % 42.1'inin “genellikle”, % 26.8'inin “bazen”, % 6.7'sinin “nadiren” kitap okudukları, % 1.7'sinin ise “hiç” kitap okumadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okumaya zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 1 yılda okudukları kitap sayısına ilişkin görüşlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular

1 Yılda Okunan Kitap Sayısı	f	%
5’ten az	68	25.7
6-11 arası	119	44.9
12 ve üzeri	78	29.4
Toplam	265	100.0

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yılda % 25.7’sinin “5’ten az”, % 44.9’unun “6-11 arası”, % 29.4’ünün “12 ve üzeri” kitap okuduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yarısından daha azının yılda 10’dan fazla kitap okuduğu söylenebilir. Yine buna göre, sınıf öğretmenlerinin yarısından daha az bir bölümünün kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okudukları Kitap Türlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okudukları kitap türlerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Okudukları Kitap Türlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Kitap Türleri	f	%
Bilimsel	86	28.8
Araştırma	92	30.8
Ders Kitapları	66	22.1
Edebi	228	76.3
Bilim Kurgu	46	15.4
Dini	37	12.4
Diğer	75	25.1

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin % 28.8’inin “bilimsel”, % 30.8’inin “araştırma”, % 22.1’inin “ders kitapları”, % 76.3’ünün “edebi”, % 15.4’ünün “bilim kurgu”,

% 12.4'ünün “dini”, % 25.1'inin “diğer” kategorideki kitapları okudukları görölmektedir. Buna göre; öğretmenlerin en çok “edebi,” en az ise; “dini” türdeki kitapları okudukları söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde ÜOSKÖ görüşlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.



Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okumaya Hazırlık		$\bar{X}$	ss
1.	Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme.	3.87	.988
2.	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.	3.56	.976
3.	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.	4.23	.793
4.	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.	4.02	.895
5.	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.	4.00	.830
Okuma Esnası			
6.	Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.	3.45	1.027
7.	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, venn şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.	3.00	1.182
8.	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.	3.70	.998
9.	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.	4.06	.798
10.	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesneler arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.	3.86	.857
Okuma Sonrası			
11.	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.	4.41	.696
12.	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.	4.55	.629
13.	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.	3.99	.912
14.	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.	4.38	.725
15.	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.	4.12	.802
16.	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.	4.50	.721
17.	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.	4.60	.650
Okuduğunu Değerlendirme			
18.	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.	3.65	1.05
19.	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.	3.84	.858
20.	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.	3.94	.855
21.	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.	3.76	.883
22.	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.	2.95	1.259
23.	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.	3.19	1.086
24.	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.	3.57	1.054
25.	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.	3.51	1.079

Tablo 8’de, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin uygulamalara ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$; max: 5, min: 0) ve standart sapma (ss) değerleri incelendiğinde *okumaya hazırlık* alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.56 ile “Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X}$) ise 4.23 ile “öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*her zaman uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin “okumaya hazırlık” alt boyutunda yer alan öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme”, “okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme”, “metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme”, “metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme” ifadelerine “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmektedir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık alt boyutunda yer alan 5 maddeye 3.94 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri 4. sınıf Türkçe dersinde, öğrencilere yönelik; okuma amacını düşünme ve yazma, metnin başlığını okuduktan sonra tahmin etmelerini, metni okumaya başladıklarında metnin nasıl devam edeceğini ve nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini istedikleri belirlenmiştir.

“*Okuma esnası*” alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.00 ile “Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, venn şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları vb.) kullanmalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “orta düzeyde uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise 4.06 ile “Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin “okuma esnası” alt boyutunda yer alan “Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme”, “Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesneler arasında var olan ilişkileri

belirlemelerini isteme”, “Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme” ifadelerine “çoğunlukla uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenleri “okuma esnası” alt boyutunda yer alan 5 ifadeye 3.61 aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanı ile “çoğunlukla uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere yönelik, metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini istedikleri, öğrencilerden okudukları bölüme ilişkin tablo ve venn şeması kullanmalarını, öğrencilerin metinde anlayamadıkları bir durumu metnin devamında aramalarını, okuma boyunca sebep sonuç ilişkileri kurmalarını ve metindeki durumlar, kavramlar ve nesneler arasında var olan ilişkileri belirlemelerini istedikleri söylenebilir.

“Okuma sonrası” alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 3.99 ile “Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “çoğunlukla uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının ise, 4.60 ile “Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “her zaman uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası alt boyutunda yer alan “Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma” ifadesine “çoğunlukla uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri; “Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme”, “Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme”, “Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme”, “Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme” ifadelerine ise “her zaman uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenleri okuma sonrası alt boyutunda yer alan 7 ifadeye 4.36 aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}$) ile “her zaman uygulanabilir” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere yönelik; öğrencilerin metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin altını çizmelerini, metnin ana fikir ve yan fikirlerini belirlemelerini, metne ilişkin düşüncelerini belirleyerek metinden neler öğrenildiğini ortaya koymalarını, metne uygun başlıklar önermelerini ve metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplandırmalarını istedikleri ortaya çıkmıştır.

“Okuduğunu değerlendirme” alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puanının 2.95 ile “Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*orta düzeyde uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X}$) ise 3.94 puan ile “Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu değerlendirme alt boyutunda yer alan “Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme” ifadesine “*orta düzeyde uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri; “Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme”, “Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme”, “Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma”, “Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme”, “Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma” ifadelerine ise “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri okuduğunu değerlendirme alt boyutunda yer alan 8 ifadeye 3.55 aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}$) ile “*çoğunlukla uygulanabilir*” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere yönelik; öğrencilerin metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini ve metnin sonuna ilişkin tahminlerini asıl sonla karşılaştırmalarını istedikleri, ön bilgi ile yeni bilgiler arasındaki benzerlikleri tartıştıkları, öğrencilere düşünme ajandası tutturdukları, metindeki olay veya karakterleri dramatize ettirdikleri, metinden edinilen bilgilerin daha sonra nerelerde kullanılabileceğini tartıştıkları, metni kendileri yazması durumunda hangi kısımları değiştirebileceklerini sormalarını istedikleri bulunmuştur. Ölçeğin genelinden alınan aritmetik ortalama ($\bar{X}$) puan 3.87 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre; sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin “iyi” seviyede olduğu söylenebilir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından t- testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri İle Ölçeğin Geneline İlişkin Cinsiyet Değişkeni t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p	(d)
					F	P			
Okumaya Hazırlık	Erkek	119	3,88	.723	.97	.16	-1.19	.23	–
	Kadın	180	3,97	.650					
Okuma Esnası	Erkek	119	3,56	.748	.84	.36	-.98	.33	–
	Kadın	180	3,65	.696					
Okuma Sonrası	Erkek	119	4,27	.496	.44	.51	-1.97	.05	–
	Kadın	180	4,39	.524					
Okuduğunu Değerlendirme	Erkek	119	3,43	.818	.63	.06	-2.28	.02*	.26
	Kadın	180	3,63	.703					
Ölçeğin Geneli	Erkek	119	3,79	.565	.46	.12	-2.18	.03*	.26
	Kadın	180	3,92	.503					

*p < .05

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık [$t_{(299)}=1.19$, $p>.05$], okuma esnası [$t_{(299)}=98$, $p>.05$] ve okuma sonrası [$t_{(299)}=1.97$, $p>.05$] alt ölçeklerinin “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okuduğunu değerlendirme [$t_{(297)}=2.28$, $*p<.05$] alt ölçeği ile ölçeğin genelinin [$t_{(297)}=2.18$, $*p<.05$] “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre; kadın öğretmenlerin okuduğunu değerlendirme ($X=3.63$) ve ölçeğin geneline ($X=3.92$) ilişkin üstbilişsel stratejileri kullandırma aritmetik ortalama puanlarının erkek öğretmenlerin okuduğunu değerlendirme ($X=3.43$) ve ölçeğin geneline ($X=3.79$) ait aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda erkek ve kadın ($d=.26$) grupları arasında *zayıf*, ölçeğin genelinde erkek ve kadın ($d=.26$) grupları arasında *zayıf* düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ alt ölçekleri (okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme) ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	(d)
Okumaya Hazırlık	1-5 yıl	31	3.99	.745	Gruplar Arası	.864	4	.216	.46	.76	–
	6-10 yıl	35	3.94	.565							
	11-15 yıl	34	3.80	.761	Gruplar İçi	136.877	294	.466			
	16-20 yıl	84	3.92	.740							
	21 yıl ve üstü	115	3.97	.628	Toplam	137.741	298				
Okuma Esnası	1-5 yıl	31	3.63	.677	Gruplar Arası	.482	4	.121	.23	.92	–
	6-10 yıl	35	3.53	.768							
	11-15 yıl	34	3.57	.796	Gruplar İçi	152.573	294	.519			
	16-20 yıl	84	3.61	.794							
	21 yıl ve üstü	115	3.65	.712	Toplam	153.055	298				
Okuma Sonrası	1-5 yıl	31	4.25	.585	Gruplar Arası	1.103	4	.276	1.04	.39	–
	6-10 yıl	35	4.49	.424							
	11-15 yıl	34	4.29	.560	Gruplar İçi	78.040	294	.265			
	16-20 yıl	84	4.33	.580							
	21 yıl ve üstü	115	4.34	.453	Toplam	79.043	298				
Okuduğunu Değerlendirme	1-5 yıl	31	3.29	.780	Gruplar Arası	9.154	4	2.288	4.18	.00*	.61
	6-10 yıl	35	3.24	.811							
	11-15 yıl	34	3.42	.837	Gruplar İçi	161.108	294	.548			
	16-20 yıl	84	3.63	.714							
	21 yıl ve üstü	115	3.70	.695	Toplam	170.262	298				
Ölçeğin Genel	1-5 yıl	31	3.77	.570	Gruplar Arası	1.194	4	.298	1.06	.38	–
	6-10 yıl	35	3.80	.498							
	11-15 yıl	34	3.78	.607	Gruplar İçi	82.980	294	.282			
	16-20 yıl	84	3.89	.546							
	21 yıl ve üstü	115	3.93	.495	Toplam	84.174	298				

*p <.05

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin, okumaya hazırlık [$F(4-294)=0.46$, $p>.05$], okuma esnası [$F(4-294)=0.23$, $p>.05$], okuma sonrası [$F(4-294)=1.04$, $p>.05$] alt ölçekleri ölçeğin genelinin [$F(4-294)=1.06$, $p>.05$] “kıdem” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 10’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okuduğunu değerlendirme [$F(4-294)=4.18$, $*p<.05$] alt ölçeğinin “kıdem” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan gruplar arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grubunun lehine anlamlı farklılık

olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($d=.61$) olan gruplar arasında *güçlü* düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt ölçekleri (okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme) ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni bakımından tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	(d)
Okumaya Hazırlık	Ön Lisans	17	4.00	.755	Gruplar Arası	3.089	2	1.545			
	Lisans	263	3.90	.679	Grup İçi	134.652	296	.455	3.40	.04*	–
	Lisansüstü	19	4.32	.522	Toplam	137.741	298				
Okuma Esnası	Ön Lisans	17	3.81	.856	Gruplar Arası	3.582	2	1.791			
	Lisans	263	3.58	.703	Grup İçi	149.473	296	.505	3.55	.03*	–
	Lisansüstü	19	3.98	.680	Toplam	153.055	298				
Okuma Sonrası	Ön Lisans	17	4.45	.503	Gruplar Arası	1.507	2	.754			
	Lisans	263	4.32	.517	Grup İçi	77.636	296	.262	2.88	.06	–
	Lisansüstü	19	4.59	.446	Toplam	79.143	298				
Okuduğunu Değerlendirme	Ön Lisans	17	3.84	.615	Gruplar Arası	3.080	2	1.540			
	Lisans	263	3.51	.756	Grup İçi	167.181	296	.565	2.73	.07	–
	Lisansüstü	19	3.82	.798	Toplam	170.262	298				
Ölçeğin Geneli	Ön Lisans	17	4.04	.494	Gruplar Arası	2.368	2	1.184			
	Lisans	263	3.84	.528	Grup İçi	81.807	296	.276	4.28	.02*	.62
	Lisansüstü	19	4.16	.513	Toplam	84.174	298				

* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin; okuma sonrası [$F(2-296)=2.88$, $p>.05$] ve okuduğunu

değerlendirme [$F(2-296)=2.73$, $p>.05$] alt ölçeklerinin “*öğrenim durumu*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 11’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumlarının; okumaya hazırlık [$F(2-296)=3.40$, $*p<.05$] ve okuma esnası [$F(2-296)=3.55$, $*p<.05$] alt ölçekleri ile ölçeğin genelinin [$F(2-296)=4.28$, $*p<.05$] “*öğrenim durumu*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, lisansüstü ve lisans öğrenim durumuna sahip olan öğretmen grupları arasında, lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmen grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin geneline ilişkin lisans ve lisansüstü ($d=.62$) grupları arasında *güçlü* düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.4. Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkeni açısından t- testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Ölçekleri ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p	(d)
					F	p			
Okumaya Hazırlık	Köy	57	3.89	.683	.22	.64	-.54	.59	-
	Şehir Merkezi	242	3.95	.680					
Okuma Esnası	Köy	57	3.52	.736	.24	.62	-1.08	.29	-
	Şehir Merkezi	242	3.64	.712					
Okuma Sonrası	Köy	57	4.36	.531	.75	.39	.24	.81	-
	Şehir Merkezi	242	4.34	.513					
Okuduğunu Değerlendirme	Köy	57	3.15	.795	1.15	.28	-4.60	.00*	.66
	Şehir Merkezi	242	3.65	.716					
Ölçeğin Geneli	Köy	57	3.72	.545	.70	.40	-2.40	.02*	.34
	Şehir Merkezi	242	3.90	.523					

* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık [$t(297)=.54$, $p>.05$], okuma esnası [$t(297)=1.077$, $p>.05$] ve okuma sonrası [$t(297)=.24$, $p>.05$] alt ölçeklerinin “*yerleşim yeri*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin,

okuduğunu değerlendirme alt ölçeği [$t_{(297)}=4.60$, $*p<.05$] ile ölçeğin genelinin [$t_{(297)}=2.40$, $*p<.05$] “*yerleşim yeri*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre; şehir merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu değerlendirme alt ölçeği ile ölçeğin geneline görüşlerinin köyde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda köy ve şehir merkezi ($d=.66$) grupları arasında *güçlü*, ölçeğin genelinde köy ve şehir merkezi ($d=.34$) grupları arasında ise *orta* düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu saptanmıştır.

4.2.5. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Okumaya Hazırlık, Okuma Esnası, Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkeni bakımından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ ile İgili Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	(d)
Okumaya Hazırlık	10-20	47	3.96	.658	Gruplar Arası	.709	3	.236	.51	.68	-
	21-30	104	3.92	.614							
	31-40	99	3.98	.701	Grup İçi	137.032	295	.465			
	41 ve üzeri	49	3.84	.792	Toplam	137.741	298				
Okuma Esnası	10-20	47	3.54	.773	Gruplar Arası	2.431	3	.810	1.59	.19	-
	21-30	104	3.71	.698							
	31-40	99	3.63	.711	Grup İçi	150.624	295	.511			
	41 ve üzeri	49	3.46	.699	Toplam	153.055	298				
Okuma Sonrası	10-20	47	4.38	.496	Gruplar Arası	1.112	3	.371	1.40	.24	-
	21-30	104	4.38	.460							
	31-40	99	4.35	.544	Grup İçi	78.031	295	.265			
	41 ve üzeri	49	4.21	.576	Toplam	79.143	298				
Okuduğunu Değerlendirme	10-20	47	3.29	.862	Gruplar Arası	5.114	3	1.705	3.05	.03*	.50
	21-30	104	3.56	.718							
	31-40	99	3.69	.738	Grup İçi	165.148	295	.560			
	41 ve üzeri	49	3.51	.715	Toplam	170.262	298				
Ölçeğin Geneli	10-20	47	3.78	.569	Gruplar Arası	1.262	3	.421	1.50	.22	-
	21-30	104	3.90	.503							
	31-40	99	3.92	.504	Grup İçi	82.912	295	.281			
	41 ve üzeri	49	3.77	.597	Toplam	84.174	298				

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık [$F_{(3-295)}=.51$, $p>.05$], okuma esnası [$F_{(3-295)}=1.59$, $p>.05$], okuma sonrası [$F_{(3-295)}=1.40$, $p>.05$] alt ölçekleri ile ölçeğin geneline [$F_{(3-295)}=1.50$, $p>.05$] ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 13’te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu değerlendirme [$F_{(3-295)}=3.05$, $*p<.05$] alt ölçeğine ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, okuduğunu değerlendirme alt ölçeğinde, 10-20 ile 31-

40 sınıf mevcuduna sahip olan öğretmen grupları arasında 31-40 sınıf mevcuduna sahip öğretmen grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda sınıf mevcudu 10-20 ile 31-40 ($d=.50$) olan gruplar arasında *güçlü* düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde; araştırma bulguları, alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile tartışılmakta ve araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin araştırma sonuçları ile tartışılmaktadır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okuma, okuyucun ön bilgilerini kullanarak belli bir amaç ve yöntem doğrultusunda yazar ile gerçekleştirdiği etkili bir iletişime dayanan ve düzenli bir ortamda gerçekleşen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012). Okuma, bireyin empati, hoşgörü, sevgi ve saygı gibi duyuşsal yönlerini geliştirir. Birey, okuma sayesinde öğrendiklerinden yola çıkarak bir problemin birden fazla çözüm yolu olabileceğini öğrenir. Bu durum ise, bireyin olay ve olgulara bakış açısını zenginleştirerek eleştirel bakış açısı geliştirmesini sağlar (Yıldız, 2013). Okuma, eğitim-öğretim sürecinde bireylerin akademik başarılarını yakından etkilemektedir (Göktaş, 2010; Vista, 2013). Okuma, ve bireylerin yaşam boyu öğrenmeler gerçekleşmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuma, gün geçtikçe insanların yaşamlarını daha fazla etkileme özelliğine sahip olmaktadır (Taş, 2018). Okuma; bireyin zihinsel ve duygusal gelişimi sağlamasının yanı sıra toplumun da üretmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Sürekli değişen, dönüşen ve yeniliklere uyum sağlayabilen bir toplum okuma kültürü gelişmiş insanlarla sağlanabilir (Karatay, 2010). Odabaş ve diğerleri (2008) gelişmekte olan ülkelerin en büyük problemlerinden birisini, toplumu oluşturan bireylerinin henüz belli bir okuma kültürüne erişmemiş olmasına bağlamaktadır. Dolayısıyla, okumanın bireye ve topluma birçok alanda

katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ise, okumanın önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin okuma becerisi edinmelerinde ve bu okuma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığına dönüştürmelerinde sınıf öğretmenlerinin etkisi büyüktür (Maltepe ve Topuzkanamış, 2010; Topuzkanamış, 2009; Şahin ve Ergül, 2022; Yılmaz, 2006). Williams ve Hall (2010) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile kullandıkları öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Toktar (2012) Edirne ili merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarının 1. kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin % 52'si kendilerini kitap okumaya en çok özendiren kişinin öğretmenleri olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi eğitimdeki başarıyı da etkilemektedir. Bu konuda, Darling Hammond (2000), öğretmenlerin okuma yetkinliklerinin gelişmiş olmasının, eğitimdeki başarıyı belirlemede bir etken olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun genellikle kitap okudukları bulunmuştur. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıklarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Yılmaz, 2006; Yılmaz ve Benli, 2010) paralellik göstermektedir. Örneğin, Akbabaoğlu ve Duban (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların “olumlu” ve “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Yılmaz ve Benli (2010) yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını “orta” düzeyde bulmuşlardır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının 1 yılda 6'dan fazla kitap okudukları ve neredeyse 3'te 1'inin bir yılda 12'den fazla kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla; fazla sayıda kitap okuyan sınıf öğretmenlerinin yüksek bir orana sahip olmadığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, alanyazında yer alan konuyla ilişkili araştırma sonuçlarıyla (Aslantürk, 2008; Konan ve Oğuz, 2013; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Tunç ve Ertem, 2019;

Yılmaz, 2006) örtüşmektedir. Aslantürk (2008)'ün yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin % 13.3'ünün 1 ayda hiç kitap okumadıklarını ve yarıya yakın bir kısmının ayda 1 kitap okuduğunu belirlenmiştir. Tunç ve Ertem (2019)'in yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin % 7.8'inin 1 ayda hiç kitap okumadıklarını ve % 40.3'ünün ayda 1 kitap okuduklarını tespit edilmiştir. Yine Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009)'nun yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının % 16.8'inin hiç kitap okumadıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının 1 ayda okudukları kitap sayılarının ortalaması 1.7 olarak bulunmuştur. Yılmaz (2006)'ın yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun yılda 6-20 arası kitap okudukları bulunmuştur. Bazı araştırmalarda (Arı ve Demir; 2013; Konan ve Oğuz, 2013, İlgar, İlgar ve Topaç, 2015) öğretmenlerin 1 yılda okudukları kitap sayılarına ilişkin ortalamanın daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Arı ve Demir (2013)'in yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının % 18.3'ünün 12'den fazla kitap okudukları bulunmuştur. Konan ve Oğuz (2013)'un yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının düzenli olarak kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine İlgar ve diğerleri yapmış olduğu araştırmada (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının % 17.5'inin düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin düzenli kitap okuma alışkanlığının pek iyi olmadığı ve öğretmenlerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanma hususunda kendilerini daha fazla geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Gömleksiz (2004)'in yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının televizyon ve internette fazla vakit geçirme, okullarda verilen eğitimlerde kitap okuma alışkanlığını kazanmama ve kitap ücretlerinin fazla olması nedenlerinden dolayı yeterince kitap okumadıkları bulunmuştur. Konan ve Oğuz (2013)'un yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının okumaya zaman bulamadıkları için yeterince kitap okuyamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kitap okumaya yeterince zaman ayıramamalarında, okul ortamlarında yaşadıkları fiziksel, duygusal ve ortamsal yorgunluklarının fazla olmasının (Argon ve Koçak, 2019) etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan kitap türlerinden en çok edebi kitapları, en az ise dini kitapları okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucundan hareketle, sınıf öğretmenlerinin edebiyatla ilişkili olan roman, hikaye, şiir vb. türlerdeki kitapları okumayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu

sonuçlar, konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla (elik, Genç ve Gencer, 2017; Deniz, 2015; Tunç ve Ertem, 2019; Türkyılmaz ve Kuş, 2010) paralellik göstermektedir. Tunç ve Ertem (2019)’in yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin en çok sanat kitaplarını okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar (Eroğlu, 2013; Genç ve diğerleri, 2017; Türkyılmaz ve Kuş, 2010) yine benzer şekilde, ğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri kitap türlerinin “roman” ve “hikaye” olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Aslantürk (2008)’n yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin en çok okudukları okuma materyalinin gazeteler (% 25.7) olduğu belirlenmiştir. Arı ve Demir (2013)’in yapmış oldukları araştırmada ise ğretmen adaylarının en az tercih ettiği kitap türlerinin sanat- kültür kitapları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ğretmenlerin genellikle roman veya hikaye türünden olan edebi kitapları okumayı tercih ettikleri söylenebilir. Bireylerin roman ve hikayeler ile hayali olsa da başka insanların yaşantılarına, kltrlarına tanıklık etmeleri ve bu sayede farklı deneyimler yaşamaları; (zer, 2016) ğretmenlerin roman ve hikaye türündeki kitapları tercih etmesinin bir nedeni olarak gösterilebilir.

5.1.2. Sınıf ğretmenlerinin 4. Sınıf Trk Dersinde stbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okumayla ilgili yapılan araştırmalar, üstbilişin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını ve iyi okuyucuların okumalarını gerçekleştirirken stbilişsel stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur (Iwai, 2011; zsoy ve Kuruyer, 2016; Wu ve Anderson, 2007). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve gelecekte iyi birer okuyucu olmaları açısından öğretmenlerin öğrencilerine stbilişsel okuma stratejilerini kullanmayı öğretmesi önemlidir. Başaran (2013) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin stbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde sınıf ğretmenlerinin doğrudan bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Yine araştırmalar (Aydemir, 2019; alışkan ve Sünbül, 2011; Duman ve Semerci, 2019; Harmankaya, 2016; Maftoon, Fakhri ve Alemdari, 2020; Pehlivan, 2012), ğretmenler tarafından öğrencilere verilen strateji eğitiminin, öğrencilerin stbilişsel stratejileri ve stbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine stbilişsel strateji kullanmalarına yönelik gerçekleştireceği uygulamaların öğrencilere bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yol göstereceği söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar (Erdem, 2012; Özdemir, 2018; Özen ve Durkan, 2018) mevcuttur. Örneğin Özdemir (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Özen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada, ilkokul dördüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalar konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bars ve Oral (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Batdı (2016) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bulut (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının “yüksek” olduğunu belirlemiştir. Ancak, alanyazında farklı araştırma sonuçlarına (Ateş ve Akyol, 2013; Cavkaytar, 2009; Girgin ve şahin, 2020; İnce ve Duran, 2013; Klingner, Urbach, Golos, Brownell ve Menon, 2010; Pressley ve diğerleri, 1998; Sulak ve Behriz, 2018) da rastlamak mümkündür. Girgin ve şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde, üstbilişsel okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullanamadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini “orta” olarak bulmuşlardır. Pressley ve diğerleri (1998) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin strateji öğretimi konusunda zayıf olduklarını ve strateji öğretime yeterince yer vermediklerini belirlemişlerdir. Buna karşın İnce ve Duran (2013) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını; ders süresinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle sınıflarında üstbilişsel okuma uygulamalarına yeterince yer veremediklerini ortaya koymuştur.

Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden en çok “*okuma sonrası*”, daha sonra ise “*okumaya hazırlık*” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en az kullandığı okuma stratejisinin ise, “*okuduğunu değerlendirme*” stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde metin işleme sürecinin “hazırlık” aşaması hakkında daha fazla kuramsal bilgiye sahip olmalarından dolayı (Coşkun ve Alkan, 2010) okumaya hazırlık stratejilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Alanyazında yer alan

araştırmalar (Girgin ve şahin, 2020; Sulak ve Behriz, 2018) bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Girgin ve şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının okuma esnası ve okuduğunu değerlendirme stratejilerini uygulama noktasında daha fazla gúçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin en çok okuma sonrası stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Ancak, Topuzkanamış (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının en çok okuma öncesi stratejilerini, en az ise okuma sonrası stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel stratejilerinden “*okuma sonrası*” stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

5.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin “Okumaya Hazırlık” Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık uygulamalarını çoğunlukla uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden metni okuma amacına ilişkin kendilerine sorular sormalarını istedikleri ve bu uygulamayı öğrencilerine *çoğunlukla yaptırdıkları* sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla (Aktaş ve Bayram, 2018; Başaran, 2013; Baydık, 2011; Göçer ve Çaylı, 2018; Özen ve Durkan, 2018; Türkyılmaz ve Kuş, 2010) paralellik göstermektedir. Örneğin Özen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin “okuyacakları metni niçin okuduklarını ve ne öğrenmek istediklerini kendilerine sormalarını isteme” etkinliğini çoğunlukla uyguladığını belirttikleri belirlenmiştir. Yine Türkyılmaz ve Kuş (2010) Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumlarını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin okuma amacını belirleme ve kitabı niçin okuduğunu bilme konusunda yeterli olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan farklı araştırma sonuçlarına (Özsoy ve Kuruyer, 2016; Sulak ve Behriz, 2018; Uğur, 2017) da rastlanmaktadır. Özsoy ve Kuruyer (2016) tarafından 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekteşirilen iyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel becerilerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun okuma amacını belirleyemedikleri ortaya konmuştur. Yine Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere okuyacakları metni niçin okuduklarını ve ne öğrenmek istediklerini kendilerine sormalarını isteme

ifadesine orta düzeyde uygulanabilir buldukları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Uğur (2017) yapmış olduğu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin yazarın metni yazma amacını belirleme konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Güneş (2010)’e göre; okunan metnin amacını belirleme, öğrencilerin okuma sürecini kontrol altında bulundurma ve uygun yöntem ve teknikleri kullanmalarını sağlar. Ayrıca okuma amacı belirleme, öğrencilerin kendileri için gerekli olan ve gerekli olmayan bilgileri birbirinden ayırmaya olanak sağlar (Çeçen ve Alver, 2011). Araştırmalar (Başaran, 2013; Garrett, 2002; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Benli, 2010) amaçtan yoksun bir okumanın, öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliğine yol açtığını ve öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili sorunlar yaşamasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma amacını belirleyerek okuma yapmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini *her zaman uyguladıkları* ortaya çıkmıştır. Özen ve Durkan (2018) ve Sulak ve Behriz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak bu stratejinin okumaya hazırlık boyutundaki en fazla uygulanan strateji olduğu görülmektedir. Alanyazında benzer araştırma sonuçlarına (Başaran, 2013; Baydık, 2011; Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Karabay, 2014; Kocayığit ve Karademir, 2020; Öztürk ve Özden, 2019) da rastlanmaktadır. Örneğin Karabay (2014) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dinleme öncesinde metnin başlığından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunduğu belirlenmiştir. Başaran (2013)’ın yapmış olduğu araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin “metnin başlığına bakarak içeriğini tahmin etme” becerisini çoğunluğunun uyguladığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazında aksi yönde araştırma sonuçlarına da (Baydık, 2011; Girgin ve Şahin, 2020) rastlamak mümkündür. Örneğin, Baydık (2011)’ın yapmış olduğu araştırmada, metnin başlığına bakarak tahmin yürüten öğrenci oranının yeterince iyi düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Girgin ve Şahin (2020)’in yapmış olduğu araştırmada, gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin sadece 12’sinden 4’ünün “öğrencilere metin başlığı okuduktan sonra metin hakkında düşüncelerini sorma” uygulamasını yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğu metinle ilgili tahminde bulunması, öğrencilerin dikkatini metne çekmeyi ve ön bilgileriyle ilişki kurmasını sağlamaktadır (Güldenoğlu, 2008; Güneş, 2011). Ayrıca araştırmalar (Baydık, 2011; Fırat ve Koçak, 2019; Özsoy ve Kuruyer, 2016) başarılı okuyucuların metinle ilgili tahmin yürütme

becerilerinde, okuma güçlüğü yaşayan veya zayıf okuyuculara göre daha fazla başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin metinle ilgili tahmin yürütme becerilerinin geliştirilmesi; ön bilgileriyle ilişki kurma ve dikkatlerini metne yoğunlaştırma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu durum ise; başarılı okuyucuların yetişmesine olanak sağlamaktadır.

5.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin “Okuma Esnası” Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma esnası uygulamalarını *çoğunlukla uyguladıkları* saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “öğrencilere okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge venn şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları vb.) kullanmalarını isteme” ifadesine orta düzeyde uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan bu ifadenin, okuma esnası alt boyutundaki en az uygulanan strateji olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okunan metin hakkında grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, venn şeması vb.) kullanmalarını isteme ve bu konuda öğrencileri teşvik etme konusunda yeterince iyi olmadıkları söylenebilir. Avcı (2021) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin; derse ilişkin konuları yetiştirme kaygıları, sınıf yönetimini sağlamada fazla zaman harcamaları ve zaman problemi yaşamaları nedenlerinden ötürü öğrenci merkezli etkinliklere gerektiği kadar yer veremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerden okunan metin hakkında grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, venn şeması vs.) kullanmalarını isteme uygulamalarına yeterince yer vermemelerinde de bu faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, benzer araştırma sonuçlarıyla (Girgin ve Şahin, 2020; Kurnaz ve Pektaş, 2013; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) da paralellik göstermektedir. Örneğin Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, araştırmayı yürüttükleri sınıf öğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerin okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyiciler (tablo, şema, venn diyagramı, hikaye haritaları vs.) kullanmalarını istemediklerini tespit etmişlerdir. Yine Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin “öğrencilerin okunan metnin bölümlerine ilişkin tablo ve grafik gibi düzenleyicileri

kullanmalarını isteme” ifadesine katılımın en az olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, Kurnaz ve Pektaş (2013) yapmış oldukları araştırmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kavram haritalarını derslerinde kullandıkları etkili bir teknik olarak gördüklerini, ancak öğretmenlerin uygulama noktasında yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada okuduğunu anlama öğretiminde hikaye haritası oluşturma uygulamasından öğretmenlerin büyük bir kısmının yararlandığını tespit etmiştir. Araştırmalar (Arslan, 2017; Duman ve Tekinarslan, 2007; Işıkdogan ve Kargin, 2010; Özkara, 2013) grafik düzenleyicilerden biri olan hikaye haritasının; öğrencilerin ana fikri bulma, özetleme ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, grafik düzenleyicileri, bilgiyi akılda tutma, kelime dağarcığını geliştirme, okuduğunu anlama, hatırlamayı kolaylaştırma (İlter, 2014; Pınar ve Merdan, 2016; Yin, 2012), açısından öğrencilere pek çok avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle grafik düzenleyicilerin öğretmenler tarafından öğretim sürecinde kullanılması önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurma” ifadesine “çoğunlukla uygulanabilir” yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin neden- sonuç ilişkileri kurma uygulamaları konusunda iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, alanyazında yer alan diğer araştırma (Baydık, 2011; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018; Yeşil, 2009) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun okuma metnini öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden okuma boyunca sebep sonuç ilişkisi kurmalarını istediklerini ve öğretmenlerin oldukça fazla bir bölümünün Türkçe dersinde bu uygulamaya yer verdiklerini ortaya koymuştur. Ancak, Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, çok az sayıda sınıf öğretmeni adayının öğrencilerinden sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını istediğini bulmuşlardır. Yine Çevik ve Güneş (2017), yaptıkları araştırmada 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin neden sonuç ilişkisine yer verme yönünden zayıf olduğunu belirlemişlerdir. Şahin’e (2012) göre; neden sonuç ilişkisi kurmak, öğrencilerin eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007)’ye göre, okunan bir metinde neden-sonuç ilişkisi kurma, ana fikri bulma,

tahmin yürütme gibi beceriler ilkökul öğrencilerinde öncelikle geliştirilmesi gereken beceriler arasındadır. Uyğun ve Çetin (2020), neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin bireylerin yaratıcılıklarının ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin neden-sonuç ilişkileri kurma becerisinin gelişimine özen göstermesi gerektiği söylenebilir.

5.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin “Okuma Sonrası” Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrası uygulamalarını sık sık uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden metnin ana fikrini bulmalarını istedikleri ve bunu *her zaman uyguladıkları* yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerden metindeki ana fikri bulmalarını isteme ifadesinin sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası stratejilerinden en çok katıldığı uygulama olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, benzer araştırma (Aktaş ve Bayram, 2018; Baydık, 2011; Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Aktaş ve Bayram (2018) yapmış oldukları araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerinden ana fikir ve yardımcı fikirleri bulmalarını istediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin okudukları metnin ana fikir ve diğer detaylarına ilişkin sorular oluşturmalarını istediğini belirlemiştir. Yine Özen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerden metindeki ana fikirleri bulmalarını istediklerini ve bu uygulamaya sık sık yer verdiklerini ortaya koymuşlardır. Buna karşın alanyazında farklı araştırma sonuçlarına (Baki, 2022; Beerwinkle, Owens ve Hudson, 2021; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Girgin ve Şahin, 2020; Toksun, 2017; Uysal ve Özmutlu, 2022) rastlamak da mümkündür. Örneğin, Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, Türkçe dersinde gözlem yaptıkları sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun (12 öğretmenden 7’sinin) “öğrencilerden metnin ana fikrini bulmalarını isteme” uygulamasına yer vermediğini bulmuşlardır. Sınıf öğretmenlerin ana fikir öğretiminde zorluk yaşaması bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir. Araştırmalar (Baki, 2022; Uysal ve Özmutlu, 2022;

Uysal ve Pala, 2022) bu yargıyı doğrulamaktadır. Örneğin, Uysal ve Özmutlu (2022) yapmış oldukları araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ana fikir öğretiminde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yine Uysal ve Pala (2022) öğretmenlerin ana fikir öğretimi konusunda yaşadığı güçlükleri inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin öğretimsel yetersizliklerden dolayı ana fikri belirleme becerisinde zorluk yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, Baki (2022) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının ana fikir ile konu arasındaki ayrımı yapmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini her zaman istedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, alanyazında yer alan konuyla ilişkili benzer araştırma sonuçlarıyla (Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Erdem, 2012; Girgin ve Şahin, 2020; Özen ve Durkan, 2018; Öztürk ve Özden, 2019; Sulak ve Behriz, 2018) örtüşmektedir. Örneğin, Çelikkaya ve Balkaya (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizme stratejisinin okuma öncesinde en çok kullandıkları stratejilerden biri olduğu sonucuna varmışlardır. Özen ve Durkan yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilere altını çizme stratejilerini sıklıkla uyguladıklarını belirlemişlerdir. Yine Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun (12 öğretmen adayından 7'sinin) öğrencilerine altını çizme stratejisini uyguladıklarını belirlemişlerdir. Ancak; alanyazında aksi yönde araştırma sonuçlarına (Aktaş ve Bayram, 2018; Baydık, 2011; Toksun, 2017) da rastlamak mümkündür. Örneğin Aktaş ve Bayram (2018) yapmış oldukları araştırmada, altını çizme stratejisinin Türkçe öğretmenlerinin okuma esnasında en az kullandığı stratejilerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Yine Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada, “öğrencilerden metindeki önemli bilgilerin altını çizmelerini isteme” uygulamasına yer veren öğretmenlerin oldukça az sayıda olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Toksun (2017) yapmış olduğu araştırmada, çok az sayıda Türkçe öğretmenin öğrencilerine bilinmeyen kelimelerin altını çizme uygulamasını yaptırdığını ortaya koymuştur. Yılmaz (2008)’a göre; altını çizme stratejisi, öğrencilerin okuma esnasında hızlı tekrarlar yapmasını sağlayarak öğrencilere zaman kazandırmaktadır. Baker ve diğerlerine (2002) göre; okunan bir metinde önemli görülen yerleri belirginleştirme ve altını çizme stratejisi okuduğunu anlama başarısını arttırmaktadır. Dolayısıyla, altını

çizme stratejisinin öğrencilere hızlı tekrar yapma ve okuduğunu anlamayı arttırma avantajlarının olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını istedikleri ve bunu her zaman uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme uygulamasının sınıf öğretmenlerinin en çok uyguladığını ifade ettikleri strateji olduğu tespit edilmiştir. Demir ve Özden (2013) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamak ve test çözme tekniklerini geliştirmek için soru cevap stratejisini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenlerin öğretmenlerin, 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinden biri olan soru-cevap yöntemini tercih etmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan araştırmalarla (Aktaş ve Bayram, 2018; Erkuş ve Kılıç, 2015; Özen ve Durkan, 2018; Samur ve Soydan, 2013; Soylu, 2009; Sulak ve Behriz, 2018; Yılmaz, 2017) örtüşmektedir. Örneğin Erkuş ve Kılıç (2015) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejisini derslerinde sık sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Özen ve Durkan (2018) ile Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada da bu araştırma bulgularına benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme uygulamasına okuma sonrası alt boyutundaki en çok katıldıkları uygulama olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Aktaş ve Bayram (2018) yapmış oldukları araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma sonrasında en çok soru-cevap stratejisini kullandıklarını bulmuşlardır. Ancak, Toksun (2017) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yarısından daha az bir bölümünün okuma ve anlama etkinlikleri esnasında soru-cevap uygulamasına yer verdiklerini ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin metne ilişkin yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme ifadesini “çoğunlukla uygulanabilir” buldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta, “öğrencilerden yan fikirleri bulmalarını isteme” uygulamasının okuma sonrasında *en az uygulanan strateji* olmasıdır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilişkili araştırma sonuçlarıyla (Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) paralellik göstermektedir. Örneğin Özen ve Durkan (2018) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerden yardımcı fikirleri bulmalarını isteme” ifadesini çoğunlukla uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirdiklerini, ancak bu ifadenin okuma sonrası stratejilerden en az uygulanabilir strateji olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine benzer

şekilde Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada, “öğrencilerden yardımcı fikirleri bulmalarını isteme” ifadesinin okuma sonrasındaki en düşük ortalamaoya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmalar (Baki, 2022; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Girgin ve Şahin, 2020; Toksun, 2017; Uğur, 2017) yan fikirleri bulma uygulamasında öğretmen ve öğrencilerin yeterince iyi olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Baki (2022) yapmış olduğu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının metindeki yardımcı fikirleri ifade edebilme düzeylerinin ana fikri ifade edebilme düzeylerinden daha iyi olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla, araştırmada, okunan bir metinle ilgili üstbilişsel okuma stratejilerinden yan fikir uygulamalarının ana fikir uygulamalarına göre geri planda kalmasında, öğretmenlerin yan fikirleri belirleme uygulamalarına yeterince önem vermemeleri faktörünün etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalar bu varsayımı doğrulamaktadır. Tomitch (2000)’e göre, öğretmenler ana fikir ile yardımcı fikirlerin belirlenmesine yönelik stratejilerin öğretime yeterince yer vermemektedir. Girgin ve Şahin (2020) yaptıkları araştırmada, gözlem yaptıkları sınıf öğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerden metne ilişkin yan fikirleri bulmalarını isteme uygulamasına hiç yer vermedikleri tespit etmiştir. Benzer şekilde Toksun (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazla bir kısmının ana fikir ve yardımcı fikir buldurma etkinliklerine yer vermediğini belirlemiştir.

5.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin “Okuduğunu Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinden okuduğunu değerlendirme uygulamalarını çoğunlukla uyguladıkları belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerle önceki bilgilerle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma” ifadesini “çoğunlukla uygulanabilir” buldukları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu alanyazında yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla (Baydık, 2011; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) paralellik göstermektedir. Örneğin, Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerden ön bilgileri ile okudukları metin arasında ilişki kurmalarını isteme uygulamalarına yer verdiklerini tespit etmiştir. Özen ve Durkan (2018) yaptıkları

araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle önceki bilgilerle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma ifadesini uygulama düzeylerinin iyi olduğunu belirlemiştir. Ancak alanyazında farklı araştırma sonuçlarına (Girgin ve Şahin, 2020) da rastlamak mümkündür. Örneğin, Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının tümünün “öğrencilerden ön bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri arasında ilişki kurmalarını isteme” stratejisine yer vermediğini bulmuşlardır. Epçaçan (2018)’a göre okuduğunu anlamının gelişmesi için ön bilgilerle ilişki kurma ve önceki deneyimler arasında bağlantı kurma gereklidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilere okudukları metin ile ön bilgileri arasında ilişki kurmaya yönelik yaptırdığı etkinliklerin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine hizmet ettiği söylenebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri “öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme” ifadesini “orta düzeyde uygulanabilir” bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere düşünme ajandası tutturmaya ilişkin görüşlerin okuduğunu değerlendirme alt boyutundaki *en az* katılım oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerinden öğrenme günlüğü tutmalarını isteme uygulamalarına yeterince yer vermediği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme günlüğü tutma uygulamalarını ilgi çekici bulmamaları (Uğurlu ve Aydın, 2018) nedeniyle sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaya daha az yer verdikleri söylenebilir. Diğer taraftan Aydın (2022)’a göre sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olması, kelime bilgisi yetersizliği, yazma ödevlerini yapmak istememeleri ve yazma hızlarının farklı olması nedenlerinden ötürü öğretmenler yazma uygulamaları gerçekleştirmede sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme günlüğü tutma uygulamalarına yeterince yer vermemelerinde bu faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili araştırma sonuçlarıyla (Girgin ve Şahin, 2020; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018, Toksun, 2017) paralellik göstermektedir. Örneğin, Özen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerden düşünme ajandası tutmalarını isteme görüşüne orta düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Toksun (2017) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerden günlük tutmalarını isteme uygulamasına yeterince yer vermediğini bulmuştur. Temel ve Katrancı (2019) yapmış oldukları araştırmada, ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde yeterince iyi olmadıklarını ortaya

koymuştur. Ger (2011) ğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları kompozisyon sorularının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yeterli ölçüt olmadığını ve bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımların kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Öte yandan araştırmalar, öğrenciler tarafından tutulan öğrenme günlüklerinin ğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu (Apaydın ve Akman 2014; Baş ve Beyhan, 2012; Kim, 2005; McCrindle ve Christensen, 1995; Peker, Taş, Apaydın ve Akman, 2014) ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini (Ersozlu ve Kazu, 2011; Tang, 2002) ortaya koymaktadır. Tüm bu nedenlerden ötürü sınıf ğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilere öğrenme günlükleri tutmaları yönünde teşvikte bulunmalarının öğrenciler açısından faydalı olacağı dşnlmektedir.

Bu araştırmada, sınıf ğretmenlerinin “ğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme” ifadesini “orta düzeyde uygulanabilir” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla, sınıf ğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde metinde geçen olay veya durumu dramatize etme uygulamalarına yeterince yer vermedikleri söylenebilir. Sınıf ğretmenlerinin drama etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, etkinlikler esnasında sınıf hakimiyetini sağlamalarının zorlaşması, sınıfların sahip olduğu fiziksel koşulların drama etkinliklerini gerçekleştirmek için uygun olmaması ve drama etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterli zamanın kalmaması (Katrancı, 2013) nedenlerinden ötürü sınıf ğretmenlerinin bu etkinliğe yeterince yer vermedikleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, alanyazında konuyla ilişkili araştırma sonuçlarıyla (Aktaş ve Bayram, 2018; Aykaç ve Köğce, 2014; Girgin ve şahin, 2020; Soylu, 2009; şahin, 2018) rtşmektedir. Örneğin, Aktaş ve Bayram (2018) yapmış oldukları araştırmada, Türkçe ğretmenlerinin okuma sonrasında en az uyguladıkları stratejinin drama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Girgin ve şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, gözlem yaptıkları sınıf ğretmeni adaylarının tamamının öğrencilerden metinde geçen durum veya karakterleri dramatize etme uygulamasına yer vermediklerini gözlemlemişlerdir. Buna karşın, zen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme uygulama düzeylerinin iyi durumda olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, şahin (2018) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe ve sınıf ğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanabilme yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yine Baydık (2011) yapmış olduğu araştırmada,

öğretmenlerin yarısından fazlasının okunan metni dramatize etme uygulamasına yer verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin “öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma” ifadesini “çoğunlukla uygulanabilir” düzeyinde buldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını (Demir ve Ersöz, 2014; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) desteklenmektedir. Örneğin, Demir ve Ersöz (2014) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde metin tamamlama yöntemini çoğunlukla uyguladıklarını bulmuştur. Sulak ve Behriz (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin bu uygulamaya yer verme durumlarının iyi seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak alanyazında farklı araştırma bulgularına (Girgin ve Şahin, 2020) rastlamak da mümkündür. Örneğin, Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun öğrencilere metni kendileri yazsaydı hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma uygulamasına yer vermediğini bulmuşlardır.

5.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel stratejileri kullandırma düzeylerinde “cinsiyet” değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına *okuduğunu değerlendirme* alt boyutlarında ve *ölçeğin genelinde* daha fazla yer vermişlerdir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla (Ateş, 2013; Bulut, 2018; Dilci ve Kaya, 2012; Girgin ve Şahin, 2020; Rozendaal, Minnaert ve Boekaerts, 2003) benzerlik göstermektedir. Örneğin Bulut (2018) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelediği araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Girgin ve Şahin (2020) yapmış olduğu araştırmada, kadın öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek

olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç üzerinde, kadınların erkeklere göre okuma becerilerinde daha iyi olma (Arslan, 2013; Bulut, Kuşdemir ve Uzun, 2020) faktörünün etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan farklı araştırma sonuçlarına (Başaran, 2013; Denton, Wolters, York, Swanson, 2015; Jaleel, 2016; Karasakaloğlu ve diğerleri, 2012; Mendoza-Denton ve Ayduk, 2015; Özdemir, 2018; Özen ve Durkan, 2018; Özsoy ve Günindi, 2011; Sulak ve Behriz, 2018; Şen ve Boylu, 2017) rastlamak da mümkündür. Özen ve Durkan (2018) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Özsoy ve Günindi (2011) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Yine Jaleel (2016) yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel stratejileri kullandırma düzeylerinde “*kıdem*” değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre Türkçe dersinde öğrencilerine okuduğunu değerlendirme stratejilerine daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan konuyla ilişkili araştırma sonuçlarıyla (Baltacı, 2019; Çeliköz, 2018; İnce ve Duran, 2013; Kazu ve Yıldırım, 2013; Tunçer ve Sapancı, 2021; Yiğit ve Elkatmış, 2021) paralellik göstermektedir. İnce ve Duran (2013) yapmış oldukları araştırmada, kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma ve altını çizme stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Buna karşın Kazu ve Yıldırım (2013) yapmış oldukları araştırmada, kıdem yılı az olan öğretmenlerin daha az üstbilişsel strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tunçer ve Sapancı (2021) yapmış oldukları araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin üstbilgi alt boyutunda kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ancak üstbilişsel farkındalığın kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmalara (Bulut, 2018; Dilci ve Kaya, 2012; Erdağı Toksun, 2015; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018; Şen ve Boylu, 2017) da rastlanmaktadır. Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde

öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Yine Bulut (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel stratejileri kullandırma düzeylerinde “*öğrenim durumu*” değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre, Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmada daha iyi oldukları söylenebilir. Lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yaptıkları süreçte sürekli araştırmak, okumak, günceli takip etmek ve yeni şeyler öğrenmek zorunda oldukları bilinen bir durumdur. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelere açık ve mesleki uygulamalarda iyi oldukları (Özçiftçi ve Çakır, 2015) görülmektedir. Buradan hareketle, lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerin, araştırmaya ve okumaya daha fazla eğilimli oldukları ve bunun da öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmalarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan konuyla ilişkili araştırma sonuçlarıyla (Beşoluk ve Önder, 2010; Irak, Çapan ve Soylu, 2015; Magogwe ve Oliver, 2007) örtüşmektedir. Örneğin Beşoluk ve Önder (2010) yapmış oldukları araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel becerilerinin lisans öğrencilerinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Ancak alanyazında aksi yönde araştırma sonuçlarına (Akdemir, 2019; Dilci ve Kaya, 2012; Özen ve Durkan, 2018; Sulak ve Behriz, 2018; Yiğit ve Elkatmış, 2021) rastlamak da mümkündür. Örneğin Dilci ve Kaya (2012) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel stratejileri kullandırma düzeylerinde “*yerleşim yeri*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Ayrıca araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerini

kullandırma düzeylerinin okuduğunu değerlendirme alt boyutu ve ölçeğin genelinde yerleşim yeri şehir merkezi olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Buna göre, şehir merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre, Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili araştırma (Beşoluk ve Önder, 2010; Çalışkan, 2015; Güvendir, 2014; Kapan, Kartal ve Enginer, 2022; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Oral ve McGivney, 2013; Pınarcık, Danacı, Deniz ve Eran, 2016; Usta ve Şimşek, 2014) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Oral ve McGivney (2013) tarafından hazırlanan rapora göre, yüksek gelirli ailelerin bulunduğu yerleşim yerlerindeki okullarda öğrenci başarı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM, 2014) verilerine göre, yerleşim yeri şehir merkezi ve köy olan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında görülen bu farklılığın nedeni, yerleşim yeri şehir merkezi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan bulguya benzer olarak, Pınarcık ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, büyük şehirde ikamet eden okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının diğer yerleşim bölgelerinde yer alan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Çalışkan (2015) tarafından yapılan araştırmada, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kırsal alanda görev yapan öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme becerilerine daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Baş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel stratejileri kullandırma düzeylerinde “*sınıf mevcudu*” değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, 31-40 sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, 10-20 sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlere göre, Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla (Kazu ve Yıldırım, 2013; Özbaşı ve Demirtaşlı, 2013; Sulak ve Behriz, 2018) benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları

araştırmada sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin arttığını bulmuşlardır. Sulak ve Behriz (2018)'e göre bu durumun nedeni, sınıf mevcudunun artmasının bir sonucu olarak öğretmenlerin her bir öğrenciye ulaşmasının zorlaşmaya başlaması ve bu zorluğu yenmek için daha fazla üstbilişsel strateji kullanma gerekliliği duymasıdır. Yine Özbaşı ve Demirtaşlı (2013) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini yeterli görme düzeylerinin sınıf mevcuduna paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kuzu ve Yıldırım (2013) yapmış oldukları araştırmada, daha az sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, üstbilişsel stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Ancak, alanyazında farklı araştırma sonuçlarına (Bulut, 2008; Göbel, 2013; Kılavuz, 2019; Kurumlu, Atik ve Erkoç, 2010) da rastlanmaktadır. Kılavuz (2019) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde sınıf mevcudunun anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma uygulamalarıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Böylece öğretmenlerin, üstbilişsel stratejileri ne zaman, hangi durumlarda ve nasıl kullanacakları konusunda yeterliğe sahip olacakları düşünülmektedir.
2. Öğretmenler derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmeye yönelik daha fazla sayıda etkinliğe yer verebilir.
3. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmeye yönelik MEB veya okullar tarafından kurslar, seminerler vb. düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinde etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Alanyazında öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan araştırmaların sayıca az olduğu görölmektedir. Araştırmaların, çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasının alanyazındaki bu boşluğu gidermeye katkı sunacağı düşünölmektedir.
4. Alanyazında yer alan üstbilişsel okuma stratejileriyle ilgili araştırmalar farklı araştırma yöntemleriyle (nedensel, korelasyonel, deneysel, eylem araştırmaları vb.) zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. ve Ader, E. (2017). Matematikte akran öğretimi sırasında öğretici görevi üstlenen öğrencilerde üstbiliş. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(3), 1185-1200.
- Afflerbach, P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. *National Reading Conference Yearbook*, 35, 30-40.
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. *Handbook of Reading Research*, 3, 163-179.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N. & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Akdemir, M. (2019). Coğrafya öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkuş, Y. (2019). Farklı öğretim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(4), 353-365.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Aktürk, A., O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 383-407.
- Akyol, H. (2012). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alatlı, R., Güldenoğlu, İ. B. & Kargın, T. (2022). Okuma becerileri değerlendirme aracı geliştirilerek iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(211), 273-295.

- Alessi, S. M., Anderson, T. H. & Goetz, E. T. (1979). An investigation of lookbacks during studying. *Discourse Processes*, 1979, 2, 197-212.
- Alkan, İ. ve Bayrı, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 801- 812.
- Allon, M., Gutkin, T. & Bruning, B. (1994). The relation between metacognition and intelligence in normal adolescents: Some tentative but surprising findings. *Psychology in Schools*, 31, 93–97.
- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012). Teaching strategic process in reading. NewYork: The Guilford Press.
- Alper, A. & Deryakulu, D. (2010). Web ortamı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018).Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anastasious, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283- 297.
- Argon, T. & Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Turkish Studies*,14(4), 2043-2069.
- Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, Ş. (2017). Dinlediklerini özetlemede hikaye haritası yönteminin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.

- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Avcı, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler: nitel bir araştırma. *Öğretmen Eğitiminde Yeni Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 164-177.
- Aydemir, M. (2019). Üstbiliş eğitiminin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık seviyelerine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 71-86.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üstbiliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz yeterlik algıları ile ilişkilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781- 792.
- Aykaç, M. ve Köğce, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 907-938.
- Bada, M. ve Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2013). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bahar, M. A. (2017). 4 MAT Öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2014). Metacognitive processes and reading comprehension. *Handbook of Research On Reading Comprehension*. (Eds: Israel, S. E. & Duffy G. G.). New York: Routledge press.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of Reading Research*. (Ed.: Pearson, P. D.). New York: Longman.
- Baker, S., Gersten, R. & Grossen, B. (2002). Best practices in school psychology-IV. Interventions for Students with Reading Comprehension Problems. (Eds: Thomas, A. & J. Grimes). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 15-42.
- Baki, Y. (2022). Metni anlamlandırma sürecinin unsurları: Ana fikir, yardımcı fikir, konu. *Asya Studies*, 6(21), 11-34.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknikler ve ilkeler*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Din öğretimi öğretmenlerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 176-198.
- Bars, M. & Oral, M. (2017). The Relationship among Metacognitive Awareness, Self-Efficacy toward the Teaching Profession and the Problem-Solving Skills of Teacher Candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 107-127.
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 21-32.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başaran, M. (2013). Dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Batdı, V. (2016). Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin hizmet-içi alan eğitimine ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 796-816.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 301-319.
- Bayram, K. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bedir, S. B. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.
- Beerwinkle, A. L., Owens, J. & Hudson, A. (2021). An analysis of comprehension strategies and skills covered within grade 3–5 reading textbooks in the United States. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(2), 311-338.

- Bembenutty, H. (2009). Three essential components of college teaching: Achievement calibration, self-efficacy, and self-regulation. *College Student Journal*, 43(2), 562-571.
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. ERIC Digest.
- Boghian, I. (2016). Metacognitive learning strategies in teaching English as a foreign language. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 20(1), 53-62.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. & Joshi, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brooks, W. G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 177-191.
- Brown, A., L. (1975). The development of memory: knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. *Advances in Child Development and Behavior Volume 10*, 103-152.
- Brown, A. L. (1980). Theoretical issues in reading comprehension. Metacognitive Development and Reading. (Eds.: Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F.), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Echols, C. H. (1983). Development of metacognition.
- Brown, A. L. (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms". In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (263-340). New York: Wiley
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır İli örneği). *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 521-546.
- Bulut, İ. (2018). The levels of classroom and pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2697-2706.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, S. (2009). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üstbiliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Clay, M. M. (2005). Literacy lessons designed for individuals: Part two. Teaching procedures. Portsmouth: Heinemann.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid what effect size is and why it is important. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge-Falmer.
- Collins, N. D. (1994). Metacognition and reading to learn. *Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington*, 1-5. (ERIC digest).
- Cope, K. (1990). STOP and Watch Your Students' Metacognition Grow. *Journal of the Wisconsin State Reading Association*, 34(4), 17-19.
- Costa, A. L. (1984). Thinking: How do we know students are getting better at it?. *Roeper Review*, 6(4), 197-199.
- Coşkun, E. & Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 161-184.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring?. *Metacognition and Learning*, 1(3), 229-247.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi (2007). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakıroğlu, A. & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çalışkan, M. (2016). Yürütücü biliş bilgisi. Eğitim Bilimlerinden Yansımalar. (Editörler: Yılmaz, E., Çalışkan M. & Sulak, S. A.) Konya: Çizgi Kitabevi.

- Çalışkan, M. & Sünbül, A. M. (2011). The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive Skills and Academic Achievement (Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 148-153.
- Çeçen, M. A. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çelik, H., Genç, K. & Gencer, R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuma kültürleri üzerine nitel bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (20), 397-413.
- Çelikkaya, Ş. & Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğrencilerinin okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989-1003.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 223-234.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çetinkaya, Ç., Ateş S. & Yıldırım K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Danner, F. W. (1976). Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages. *Journal of Educational Psychology*, 68(2), 174.
- Darling Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demir, O. & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demir, S. & Özden S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.

- Demirel, Ö. & Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 71-85.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları/Reading habits of secondary school students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206.
- Deveci, İ. & Aydı, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- Dilci, T. & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.
- Dilci, T. & Kaya, S. (2012). Dördüncü ve beşinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(6), 6-20.
- Dresel, M. & Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 16(2), 201-218.
- Duman, B. & Semerci, Ç. (2019). The effect of a metacognition-based instructional practice on the metacognitive awareness of the prospective teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 720-728.
- Duman, N. & Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-59.
- Edizer, Ç. Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.

- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). Diagnosis and remediation of the disabled reader: *Allyn and Bacon*.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Erdağı Toksun, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Erdem, E. (2001). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, E. (2012). Metacognitive calibration in college students: The relationship between calibration, test performance and empathic skills. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Erkuş, B. & Kılıç, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Ersozlu, Z. N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Eyüboğlu, I. S. K. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açılarından uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 131-147.
- Filiz, S. B. (Ed.). (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Ankara: Pegem Yayınları.
- Filiz, S. B. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects Of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1981). Monitoring Social Cognitive Enterprises: Something Else That May Develop In The Area Of Social Cognition. H. Flavell and L. Ross (Ed.).

Social Cognitive Development Frontiers and Possible Futures. the USA, Cambridge University Press.

- Flavell, J. H. & Wellman H. M. (1975). *Metamemory*. University of Minnesota.
- Forrest, P. D. L. ve Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*, New York: Springer-Verlag.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2(1), 8-33.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. A Member of the Perseus Books Group: New York.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Ghetti, S., Castelli, P. & Lyons, K. E. (2010). Knowing about not remembering: Developmental dissociations in lack-of-memory monitoring. *Developmental Science*, 13(4), 611-621.
- Girgin, D. & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1149-1164.
- Girmen, P. & Kıvrak S. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 325-343.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Göbel, Ş. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlikleri ve uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Göçer, A. & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güldenöglü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Güldenöglü, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 17-34.
- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Günendi Ç. S. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların günlük tutma etkinliklerinin dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Journal of Academic Studies*, 14(55), 83-103.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Gürçan A. N (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123 -136.
- Güvenç, H. (2011).Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 206-218.
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(172), 163-180.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. *In Metacognition in educational theory and practice (pp. 15-38)*.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Harmankaya, M. Ö. (2016). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *Metacognition in learning and instruction*, 33-68.
- Irak, M., Çapan D. & Soylu C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75) s. 64-75.
- Işıkdogan, N. ve Kargin, T. (2010). Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1489-1531.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150, 159.
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), n1.
- İlgar, L., İlgar, Ş. & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116.
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Frayer modeli örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 755-770.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- İskender, H. (2017). Günlük türünün Türkçe öğretiminde kullanım olanakları üzerine bir değerlendirme: Zlata'nın günlüğü örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 413-423.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083–2093.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Childrens's metacognition about reading: issues in definition, measure mentan dinstruction. *EducationalPsychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jaleel, S. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.
- Kahramanoğlu, R. & Deniz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik öz yeterlikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 189-200.

- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 471-495.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-121.
- Kapan, S. B., Kartal, Ş. & Erginer, E. (2022). Öğretmenlerin öğrenme stillerinin analizi/the analysis of the teachers' learning styles. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 180-199.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları (classroom practices of listening texts). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 29(3), 81-94.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üstbilişsel yaklaşım mı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karaman, P. & Durukan, H. Şahin, Ç. (2014). Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-202.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üstbilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Karbalaeei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*, 10(2), 165-180.
- Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 26-45.
- Katrancı, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş strateji öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi.

- Kaufman, N. J., Randlett, A. L. & Price, J. (1985). Awareness of the use of comprehension strategies in good and poor college readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 6(1-2), 1-11.
- Kayatürk, N. (2022). Öğrenme teorileri ile ilgili dinleme ve okuma eğitimi alanında yapılmış tezler üzerine bir araştırma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 318-339.
- Kazu, H. & Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 11(4), 1-19.
- Kılavuz, N. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning. Published doctoral thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393.
- Kocayiğit, A. & Karademir, Ç. A. (2020). Türkçe dersi öğretim programı “öğrenmeyi öğrenme” yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236.
- Konan, N. & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Köseoğlu F. & Kavak N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H. & Hagen, J. W. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the society for research in child development*, 40(1), 1-60.
- Kudret, Z. B. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Kurnaz, M. & Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-10.
- Kurumlu, M. S., Atik, A. D. & Erkoç, F. (2010). Biyoçeşitliliğin önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliklerinin araştırılması. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 75-82.
- Kutluata, A. (2008). Bilişsel öğrenme kuramı ışığında türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Leonard, D.C. (2002). Learning theories: A to Z. London: Greenwood Press.
- Maftoon, P. & Fakhri Alamdari, E. (2020). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1-20.
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: *A study of language learners in Botswana. System*, 35(3), 338-352.
- Maltepe, S. & Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677.
- McCrindle, A. R. & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and instruction*, 5(2), 167-185.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 107-119.
- Mendoza-Denton, R. & Ayduk, Ö. (2015). Coengagement, coconstruction, coevocation: Three principles to bridge relationships and social cognition.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent education*, 7(1), 1-22.
- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N. & Wajdi, M. B. N. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading

- Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862.
- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Myers, M. & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teacher*, 39(6), 564-570.
- Oğuz, A. & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Oluk, S. & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile Fen-Teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Onuk, D. E. & Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359.
- Oral, I. & McGivney, E. (2013). Türkiye’de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı Ve Başarının Belirleyicileri.
- Overton, T., Potter, N. & Leng, C. (2013). A study of approaches to solving open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(4), 468-475.
- Örge, S. K., Babür, N., Borkan, B. & Haznedar, B. (2021). İlkokul ikinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığını yordayan dilbilimsel ve bilişsel beceriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 27-56.
- Özbaş, D. & Demirtaşlı, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.

- Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özcan, S. (2018). Beşinci sınıf normal ve üstün zekalı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, O. (2015). Hikaye anlatım ve rol yapma tekniklerinin genç öğrenenlerin kelime öğrenimi ve hatırlamalarına etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 530-548.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Özen, F. & Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 565-586.
- Özen, F. & Durkan, E. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550.
- Özer, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özkara, Y. (2013). Hikâye haritalarının hikaye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Özkubat, U. & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 155-180.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers metacognitive awareness. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G. & Kuruyer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: Matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 229-238.

- Özsoy, G. & Kuruyer, H. G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Öztürk, B. K. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Öztürk, S. & Özden, M. G. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 100-135.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çeviren: Balcı, S. & Ahi, B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palincsar, A. M. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G. & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(1), 5-22.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-51.
- Pehlivan, F. (2012). İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Peker, E. A., Taş, E., Apaydın, Z. & Akman E. (2014). Fen ve Teknoloji Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenci günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports*. 3(3), 8-27.
- Pınar, E. & Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 111-131.
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. & Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition Learning*. 4, 3-31.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, Teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Polat, S. & Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 27-42.

- Pressley, M., Borkowski, J. G.& Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J.& Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific studies of reading*, 2(2), 159-194.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Rasmussen, M. U. & İnce N. C. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Reynolds, R. E. (1992). Selective attention and prose learning: Theoretical and empirical research. *Educational Psychology Review*, 4(4), 345-391.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2003) Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Ruban, L. & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Ryan, E. B. (1981). Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders. T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Advances in Reading Research*. New York: Academic Press.
- Safran, M. (Ed.). (2014). *Tarih nasıl öğretilir?*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141- 155.
- Samur, A. Ö. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Saraç, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zeka ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Saraç, S. Önder, A. & Karakelle, S. (2014). Üstbiliş, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 39-54.
- Sarpkaya, G., Arık, G. & Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 107-122.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460–475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Department of Educational Psychology*, 26, 113-125.
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P. Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1565067.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Sönmez, Y. (2017). Sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Spring, C. (1985). Compherension and study strategies reported by university freshmen who are good and poor readers. *Elsevier Science Publishers*, 14, 157-167.
- Sulak, S. E. & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407.
- Swanson, B. B. (1988). Strategic preferences of good and poor beginning readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 28(4), 6.
- Şahin, A. & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.
- Şahin, A. (2018). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik algılarının ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-13.

- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(60), 223-239.
- Tang, C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. In *Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth*, (pp. 7-10).
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
- TEDMEM (2014). Eğitim Değerlendirme Raporu. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 2). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/2014-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=997> internet adresinden 19.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Ankara: Nobel.
- Teng, F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy*, 54(1), 29-39.
- Tobias, S. & Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. *College Entrance Examination Board*.
- Tokgöz, S. & Işık A. D. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.

- Toksun, S. E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 10-18.
- Toktar, K. E. (2012). Edirne merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tomitch, L. M. B. (2000). Teaching main ideas Are we really 'teaching'?. *Revista Linguagem & Ensino*, 3(1), 45-53.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tunca, N. & Şahin, S. A. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üstbiliş) öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-47.
- Tunç, T. C. & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-286.
- Tunçel, F. (2014). Üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce derslerine entegrasyonu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Tunçer, E. & Sapancı, A. (2021). Ortaokul Matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.
- Türkyılmaz, A. (2016). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Türkyılmaz, M. & Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39-63.
- Türkyılmaz, M. & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.

- Uğurlu, A. A. & Aydın, O. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 111-122.
- Usta, H. G. & Şimşek, A. S. (2014). Okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul özelliklerinin aracılık etkisi: PISA 2012 Türkiye. *Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Sözlü Bildiri)*. Hacettepe Üniversitesi.
- Uyğun, A. & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 14-23.
- Uysal, P. K. & Özmutlu, E. B. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367.
- Van der Stel, M. & Veenman, M. V. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 128-134.
- Veenman, M. V. J. Elshout, J. J. & Meijer, J. (1997). The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 7, 187-209.
- Veenman, M. V. J. & Verheij, J. (2003). Technical students' metacognitive skills: Relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 13, 259-272.
- Veenman, M. V. J. & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14, 621-640.
- Veenman, M. V. J., Kok, R. & Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence, *Instructional Science*, 33, 193-211.
- Veenman, M. V. J., and Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. V., Hout-Wolters, V., Bernadette, H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Victor, A. M. (2004). The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children. Published doctoral thesis, Chicago.

- Villanueva, J. M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9(1), 2061683.
- Vista, A. (2013). The role of reading comprehension in maths achievement growth: Investigating the magnitude and mechanism of the mediating effect on maths achievement in Australian classrooms. *International Journal of Educational Research*, 62, 21-35.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Wellman, H. M. (1983). Metamemory revisited. *Trends in Memory Development Research*, 9, 31-51.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4(1), 63-85.
- Williams, M. (2006). Letting talents shine: developing oracy with gifted and talented pupils, in: D. Jones ve P. Hodson (Eds.) *Unlocking speaking and listening*, London, David Fulton.
- Williams, L. & Hall, K. (2010). Exploring students' reading attitudes. *Journal of Reading Education*, 35(2), 35-41.
- Wu, X. & Anderson, R. C. (2007). Reading strategies revealed in chinese children's oral reading. *Literacy Teaching and Learning*. 12(1), 47-72.
- Yalçın, K. & Karakaş, S. (2008). Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlevlerin Yaşa Bağlı Değişikliği (Change of Meta Operations in Information Processing With Age in Children), *Türk Psikiyatri Dergisi* (Turkish Journal of Psychiatry), 19(3), 257-265.
- Yamaç, A. & Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(194), 225-243.
- Yelken, T. Y. & Akay, C. (Ed.). (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.
- Yeşilyurt, E. (2021). Üstbiliş: Kavramsal Bir Bakış. In *International Marmara Social Sciences Congress (Spring 2021)*, 101-111.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). *Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: Fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 493-510.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yiğit, M. & Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666.
- Yin, Y. (2012). Using tree diagrams as an assessment tool in statistics education. *Educational Assessment*, 17(1), 22-49.
- <https://www.oecd-ilibrary.org> internet adresinden 07.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.meb.gov.tr> internet adresinden 07.01.2022 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1. ÜOSKÖ'NÜN UYGULANDIĞI OKULLAR

ÜOSKÖ'NÜN UYGULANDIĞI OKULLAR	ÖĞRETMEN SAYILARI
Akkoyunlu İlkokulu	12
Akşemsettin İlkokulu	12
Alatosun İlkokulu	3
Arif Eminoğlu İlkokulu	5
Ayşe Numan Konakçı İlkokulu	10
Aziziye İlkokulu	10
Büyükakören İlkokulu	2
Büyükkadı İlkokulu	2
Cankatran İlkokulu	3
Çakmak İlkokulu	3
Devegeçidi İlkokulu	1
Dökmetaş İlkokulu	3
Elif Livan İlkokulu	9
Gömmetaş İlkokulu	2
Güleçoba Aşikan İlkokulu	2
Hantepe İlkokulu	15
Huzurevleri İlkokulu	5
Hürriyet İlkokulu	16
Kaldırım İlkokulu	3
Karahan İlkokulu	2
Kavaklıbağ İlkokulu	2
Kayapınar İlkokulu	6
Kesikağaç İlkokulu	1

Kırkkoyun İlkokulu	3
Körtepe İlkokulu	1
Küçükakören Şehit Pilot Cengiz İlkokulu	2
Küçükkadı İlkokulu	1
Mehmet İçkale İlkokulu	13
Mehmetçik İlkokulu	12
Mesut Yılmaz İlkokulu	10
Millet İlkokulu	13
Prof. Dr. Fuat Sezgin İlkokulu	30
Şehit Polis Sabri Kün İlkokulu	14
Şehitlik İlkokulu	4
Özekli İlkokulu	2
Pirinçlik İlkokulu	3
Soğanlı İlkokulu	3
Sungur İlkokulu	3
Vali Ünal Erkan İlkokulu	18
Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu	16
Yunus Emre İlkokulu	8
Yığıtyolu Köyü Doktor İlhan Koçtürk İlkokulu	2
Yüksek İlkokulu	1
Ziyaret İlkokulu	1
24 Kasım İlkokulu	10
TOPLAM	299

EK 2. ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANDIRMA ÖLÇEĞİ

VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli öğretmenlerimiz,

Bu ölçek siz dördüncü sınıfta eğitim veren sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini geliştirmelerini sağlayan uygulamalarınıza yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen, ölçekteki her bir ifadeyi (maddeyi) okumanız ve ifadeye (maddeye) katılma düzeyinize göre seçeneklerden size uygun olanı çarpı (X) işareti ile belirtmenizdir. Araştırmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Canan TURAN

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL MESLEKİ BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz?:** Erkek () Kadın ()
2. **Kıdeminiz?:** 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
3. **Öğrenim durumunuz? :** Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. **Okulunuzun bulunduğu bölge? :** Köy () Şehir Merkezi ()
5. **Sınıf Mevcudunuz?:** 10-20 öğrenci () 21-30 öğrenci ()
31-40 öğrenci () 41 ve üzeri ()
6. **Ne kadar sıklıkla kitap okuyorsunuz? :** Her zaman () Genellikle ()
Bazen () Nadiren () Hiç ()
7. **Bir yılda okuduğunuz kitap sayısı? :** 5'ten az () 6-11 arası () 12 ve üzeri ()
8. **Ne tür kitaplar okursunuz? :** Bilimsel () Araştırma () Ders kitapları ()
Edebi türler () Bilim kurgu () Dini () Diğer ()

II. BÖLÜM

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANDIRMA ÖLÇEĞİ

<i>Lütfen ilgili seçeneğe (X) işaretibırakınız.</i>		Fikrim yok	Hiç Uygulanamaz	Nadiren Uygulanabilir	Orta Düzeyde Uygulanabilir	Çoğunlukla Uygulanabilir	Her Zaman Uygulanabilir
1.	Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme						
2.	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme						
3.	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma						
4.	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.						
5.	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.						
6.	Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.						
7.	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.						
8.	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.						
9.	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.						
10.	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesneler arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme						
11.	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme						
12.	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.						
13.	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.						
14.	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.						
15.	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.						
16.	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.						

17.	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.						
18.	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.						
19.	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme						
20.	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme						
21.	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.						
22.	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.						
23.	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme						
24.	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme						
25.	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.						

EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZNİ



T.C
KAYAPINAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14325447-44-46003875
Konu : Araştırma İzni (Canan TURAN)

18.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Canan TURAN'ın "**İlkokul 4.Sınıf Türkçe Dersinde Öğretmenlerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı ilkokullarda uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair 15.03.2022 tarih ve 45750983 sayılı müdürlük onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksatılmaması, hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Zülfü ÖZKAN
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

k:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
2- Anket Belgeleri

Dağıtım:
Tüm Resmi ve Özel İlkokul Müd.
Özel Öğretim Şube Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Peyas Mah. Kayapınar Cad. No:52 Kayapınar/DIYARBAKIR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (412) 322 24 00 Bilgi için: SABAHAT ASLAN
E-Posta: asiwaaslan@hotmail.com Unvan : Memur
Kep Adresi : mebz@hs01.kep.tr İnternet Adresi: Faks:



EK 4. ÜNİVERSİTE ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/02/2022-232382



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-232382
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

14/02/2022

Sayın CANAN TURAN

"İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Derslerinde Öğretmenlerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 02.02.2022 tarih ve 225043 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSN88ACYMH Pin Kodu :22682

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSN88ACYMH&eS=232382>

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.