

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Değerlendirilmesi¹

İlhami BULUT²

Canan TURAN İLGİN³

Gönderim Tarihi: 24.03.2024

Kabul Tarihi: 26.05.2024

Yayın Tarihi: 07.06.2024

Özet: Üstbilişsel okuma, üstbilişsel stratejilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılmasıdır. Öğrencilerin iyi okuyucu olmaları ve okumalarında üstbilişsel stratejileri kullanmaları sınıflarında verilen üstbilişsel strateji eğitimiyle ilişkilidir. Üstbilişsel okuma stratejileri sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere kazandırılmakta ve bu beceriler öğrencilerin ileriki akademik yaşamlarında başarılarının anahtarı olarak karşılına çıkmaktadır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. 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. 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" ve "okumaya hazırlık" stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en az kullandığı okuma stratejisinin ise, okuduğunu değerlendirme stratejisi olduğu tespit edilmiştir.

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

Evaluation of Primary Teachers' Levels of Using Metacognitive Reading Strategies in Turkish Lessons

Abstract: Metacognitive reading involves the use of metacognitive strategies before, during and after reading. The fact that students become good readers and use metacognitive strategies in their reading is related to the metacognitive strategy training provided in their classes. Metacognitive reading strategies are taught to students by primary teachers, and these skills emerge as the key to their success in their future academic lives. This study aims to determine the extent to which primary teachers employ metacognitive reading strategies in Turkish lessons. In the study, the screening model was used. The sample of the study consists of 299 primary teachers working in the 4th grades of primary schools in the central district of Diyarbakır during the 2021-2022 academic year. In the study, scale for Using the Metacognitive Reading Strategies (UMRS) developed by Özen and Durkan (2016) was used. The study revealed that primary teachers "mostly apply" metacognitive reading strategies in 4th grade Turkish lessons. In addition, it was determined in the study that primary teachers mostly used "post-reading" and "reading preparation" strategies among the metacognitive reading strategies. It was determined that the least used reading strategy by primary teachers was the reading evaluation strategy.

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

GİRİŞ

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).

¹ Bu çalışma, Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dicle Üniversite, Türkiye, ibulut@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1040-6405

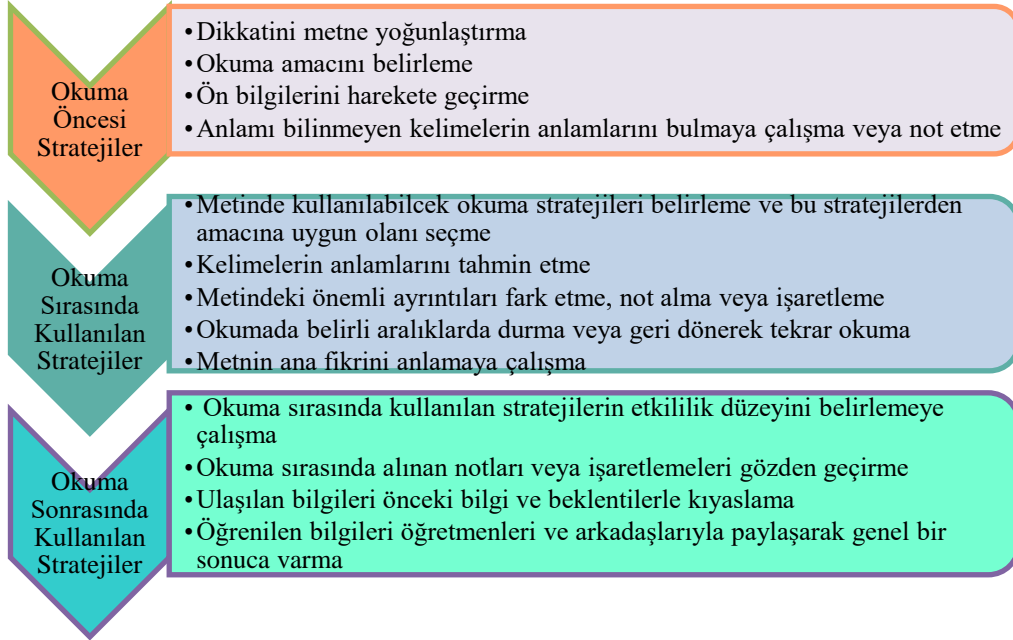
³ MEB, Türkiye, cnnturan748@gmail.com, ORCID: 0009-0007-3088-853X

Üstbiliş; bireyin kendi bilişsel özelliklerini ve yeteneklerini bilmesi, sahip olduğu bu bilgiler ile eğitim-öğretim sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesidir (Bağçeci vd., 2013; Brown, 1987; Flavell, 1979; Özbay ve Bahar, 2012). Ayrıca 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 (Armbruster vd., 1983). Üstbilişsel gelişim, uzun bir süreci kapsamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Çakıroğlu, 2007; Veenman vd., 2006). Üstbilişsel gelişim 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, üretilmediği 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. Araştırmalar (Brown, 1987; Bulut, 2018; Dilci ve Kaya, 2012; Garner, 1987; Jacobs ve Paris, 1984; Kreutzer vd., 1975; Myers ve Paris, 1978; Oluk ve Başöncül, 2009) üstbilişin erken yaşlarda ortaya çıktığını, artan yaşla gelişim gösterdiğini, eğitilebilir ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle üstbilişin öğretilmesi önem kazanmaktadır. Zira, üstbilişsel becerilerini kullanmayı öğrenen bireyler okumalarında da üstbilişsel stratejileri etkin bir biçimde kullanarak daha kolay, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilirler.

Üstbilişsel Okuma

Okuma, ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime dayanan, bir amaç ve yöntem ile uygun ortamlarda icra edilen anlam kurma süreci (Akyol, 2012) olarak ifade edilebilir. Okuma ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalar (Alatlı vd., 2022; Kocaarslan, 2019; Öрге vd., 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). Dolayısıyla iyi okuyucular üstbilişsel okuma stratejilerini etkili bir biçimde kullanma becerilerine sahiptirler. 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 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 almaktadırlar (Aktaş ve Bayram, 2018; Kocaarslan, 2019). Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler, Şekil 1’de yer almaktadır.



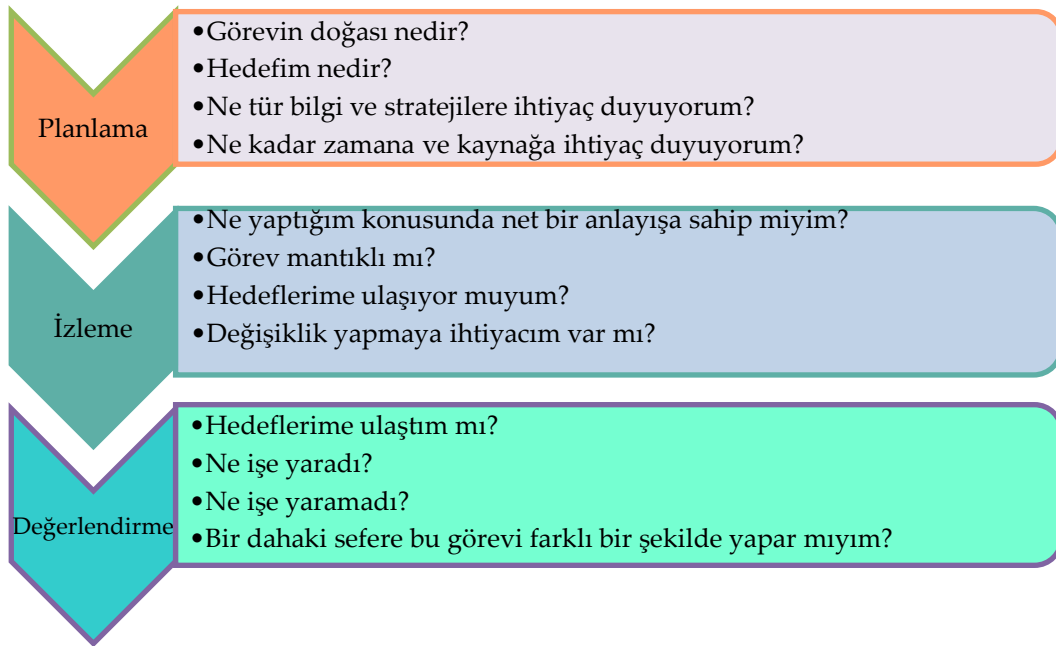
Şekil 1. Okumada Kullanılan Stratejiler

Şekil 1 incelendiğinde, okuma öncesi stratejilerinin okumaya hazırlık yapma ile ilgili özelliklerden oluştuğu 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 kanaate varma ile ilişkili olduğu söylenebilir. Üstbilişsel okuma becerisi gelişmiş bireyler okumalarında okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmektedir. Üstbilişsel okuma ise dört temel değişkenin birbiriyle kurduğu etkileşime dayalıdır. Bunlar; öğrenilecek materyal (metin), 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 (Armbruster vd., 1983; Flavell ve Wellman, 1975). Metnin özellikleri, metinde önemli olan cümle veya paragrafların belirginleştirilmesi, metnin düzenli olup olmaması (organize edilebilirliği) ile ilgilidir. Metnin sahip olduğu bu özellikler, metnin akılda kalmasını kolaylaştırmaktadır (Flavell ve Wellman, 1975). Danner (1976)’ın yapmış olduğu araştırma, metnin özelliklerinin hatırlamada ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Danner (1976) araştırmasında 2, 4 ve 6. sınıf öğrencilerine organize edilmiş ve organize edilmemiş metinler vermiş ve öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda Danner, öğrencilerin organize edilen metinleri organize edilmeyen metinlere göre daha iyi hatırladıklarını tespit etmiştir.

Bireyin ihtiyaç duyulan bilgiyi akılda tutmak için hatırlama ipuçlarından faydalanması görev özellikleriyle ilişkilidir (Armbruster vd., 1983). Flavell ve Wellman (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. Strateji özellikleri, bireyin öğrenme ihtiyacına göre, anlama (düzeltme) stratejileri ve hatırlama stratejileri olarak iki farklı grupta ele

alınmaktadır. *Anlama stratejileri*, anlamabaşarısızlıklarını 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 akıldatutmayı 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 hatırlama stratejilerine örnek olarak gösterilebilir (Alessi vd., 1979; Armbruster vd., 1983).

Öğrenen özellikleri; bireyin ilgi, tutum, önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi bireysel etkenlerden oluşmaktadır. Bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmasıyla ilgilidir (Armbruster vd., 1983). Üstbilişsel okuma stratejileri planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Girgin ve Şahin, 2020; Karatay, 2010; Paris ve Myers, 1981). Schraw ve Moshman (1995) tarafından açıklanan üstbilişsel okuma stratejileri, Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 1. Okumada Kullanılan Stratejiler

Paris ve Myers (1981)’e göre, izleme stratejisi, iyi ve zayıf okuyucuları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biridir. Forrest 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 okuma gerçekleştiren bireyler okuduğunu anlama stratejileri gelişmiş bireylerdir. Genel olarak kısa sürede fazla bilgi edinme ve kalıcı öğrenme olanağına sahiptirler. Üstbilişsel okumanın bireye kazandırdığı bu avantajlar onları akademik anlamda da başarılı kılmaktadır. Üstbilişsel stratejilerin öğretilebilir olması ise, bireylere bu stratejileri öğrenerek kullanabilme becerisi sağlamaktadır. Türkçe dersi, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini edinmelerini sağlayabilme açısından önemli bir derstir. Okuma ve anlama etkinliklerinin sıklıkla gerçekleştirildiği Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretilmesi mümkündür. Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandığı üstbilişsel okuma stratejileri,

öğrencilerin de bu stratejileri kullanmayı öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Alanyazında yapılan araştırmaların (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Aykaç, 2018; Bayram ve Kanmaz, 2022; Bedir ve Dursun, 2019; Kana, 2014) daha çok ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerini konu edindikleri belirlenmiştir. Oysa ilkököl düzeyinde Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerine ilişkin yeterli araştırmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Oysaki sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemek, doğrudan öğretmenlerin mesleki gelişimine ve dolaylı olarak da öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin anlamlı okuma becerilerine etki yaratabilir. Çünkü öğrencilerine model olabilecek bir okuma faaliyeti gerçekleştiren öğretmen, öğrencilerinin bu becerilere ulaşmasına katkı sağlayabilir (Özbay ve Bahar, 2012). Bu bağlamda, ilkököl düzeyinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Araştırma, bu gereksinimi karşılamaya yöneliktir. Dolayısıyla, öğretmenlerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileri hem kendi mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu araştırma, öğretmenlerin bu stratejileri ne ölçüde kullandığını ortaya koyarak, eğitimde önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 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 ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Milli Eğitime bağlı ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). 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).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır İli merkeze bağlı resmi ilkökullarda görev yapan 4. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Diyarbakır İli merkeze bağlı 45 ilkökolden 4. sınıfı okutan 299 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Roscoe (1975) birçok araştırma için 30'dan büyük ve 500'den küçük olan örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt. Büyüköztürk vd., 2020) Buna göre araştırma örnekleminin yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir. 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). Araştırmada, ilkökul 4. sınıf öğretmenleri ölçüt olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) kullanılmıştır. ÜOSKÖ, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü, kişisel ve mesleki bilgileri, ikinci bölümü ise üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünde cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, kitap okuma sıklığı ve bir yılda okunan kitap sayısına ilişkin kişisel ve mesleki bilgiler, ikinci bölümünde ise 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ÜOSKÖ yer almaktadır. Tablo 1’de ÜOSKÖ ile alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları (Özen ve Durkan, 2016) yer almaktadır.

Tablo 1. ÜOSKÖ Güvenirlik Katsayıları

ÜOSKÖ	Güvenirlik Katsayısı
Okumaya Hazırlık	.75
Okuma Esnası	.73
Okuma Sonrası	.80
Okuduğunu Değerlendirme	.79
Ölçeğin Geneli	.89

Tablo 1’e göre, okumaya hazırlık .75, okuma esnası .73, okuma sonrası .80 ve okuduğunu değerlendirme alt boyutunun güvenirlik katsayısının ise .79 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89’dur. Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde .40’tan küçük değerler “güvenilir değil”, .40-.59 “düşük düzeyde güvenilir”, .60-.79 “iyi düzeyde güvenilir”, .80 ile 1,00 arasında olan değerler “yüksek düzeyde güvenilir” (Özdamar, 2004) olduğu ileri sürülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırmada da ÜOSKÖ alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. Buna göre okumaya hazırlık alt boyutunun güvenirlik katsayısının .81, okuma esnası alt boyutunun güvenirlik katsayısının .78, okuma sonrası alt boyutunun .81 ve okuduğunu değerlendirme alt boyutunun .88 ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, ayrıca hesaplanan güvenirlik 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 terskodlanan madde bulunmamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

ÜOSKÖ, Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkökullarda 4. sınıfı okutan öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından katılımcılara bizzat elden dağıtılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin normalliğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2’de çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Analizine İlişkin Sonuçlar

ÜOSKÖ	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Okumaya Hazırlık	-.73	.38
Okuma Esnası	-.37	-.09
Okuma Sonrası	-.90	.54
Okuduğunu Değerlendirme	-.37	-.08
Ölçeğin Geneli	-.40	-.08

Verilere ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması, verilerin normal dağıldığı (Büyüköztürk, 2020; Hair vd., 2013; Pallant, 2017) şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada, sonuçlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (d) formülü kullanılmıştır. Etki büyüklüğü (d); $0.0 \leq d < .10$ olduğunda *çok zayıf*, $.10 \leq d < .30$ olduğunda *zayıf*, $.30 \leq d < .50$ olduğunda *orta düzey*, $.50 \leq d < .80$ olduğunda *güçlü*, $d \geq .80$ olduğunda ise *çok güçlü* düzeyde (Cohen vd., 2007) kabul edilmektedir. ÜOSKÖ'den elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyi ile kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri 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" ve 0.00-0.99 "Fikrim Yok".

BULGULAR

Araştırma bulguları, araştırmanın alt amaçlarına göre sıralanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ne sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kitap 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 3'teki bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin %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 belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bir yılda okudukları kitap sayısına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular

Bir 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 4 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. Bulgulardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin yarısından daha az bir bölümünün kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

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

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ'ye ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okumaya Hazırlık	\bar{X}	ss
M1 Öğrencilerden "Bunu (metni) niçin okuyorum?" sorusunu kendilerine sormalarını isteme	3.87	.99
M2 Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme	3.56	.98
M3 Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini	4.23	.79
M4 Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme	4.02	.90
M5 Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme	4.00	.83
Okuma Esnası		
M6 Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme	3.45	1.03
M7 Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları) kullanmalarını isteme	3.00	1.18
M8 Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme	3.70	1.00
M9 Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme	4.06	.80
M10 Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme	3.86	.86
Okuma Sonrası		
M11 Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme	4.41	.70
M12 Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme	4.55	.63
M13 Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme	3.99	.91
M14 Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme	4.38	.73
M15 Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma	4.12	.80
M16 Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme	4.50	.72
M17 Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme	4.60	.65

Okuduğunu Değerlendirme

M18	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme	3.65	1.10
M19	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme	3.84	.86
M20	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme	3.94	.86
M21	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma	3.76	.88
M22	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme	2.95	1.26
M23	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme	3.19	1.09
M24	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme	3.57	1.05
M25	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma	3.51	1.08

Tablo 5'te, *okumaya hazırlık* alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden; metni niçin okuduklarını kendilerine sormalarını (\bar{X} =3.87) ve metinden ne öğrenmek istedikleri yazmalarını istedikleri (\bar{X} =3.56), metnin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini kendilerine sormalarını (\bar{X} =4.23), metni okumaya başladıklarında durdurup olayın nasıl gelişeceğini (\bar{X} =4.02) ve metni, okumaya başladıklarında durdurup olayın nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini istedikleri (\bar{X} =4.00) yönündeki ifadeler olumlu yönde katıldıkları bulunmuştur.

"*Okuma esnası*" alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini (\bar{X} =3.45), okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicilerini (tablo ve venn şeması gibi) kullanmalarını (\bar{X} =3.00), okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu metnin devamında aramalarını (\bar{X} =3.70), okuma boyunca neden-sonuç ilişkileri kurmalarını (\bar{X} =4.06) ve metindeki durumlar, nesnelere ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemelerini isteme (\bar{X} =3.86), yönündeki ifadeler olumlu yönde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. "*Okuma sonrası*" alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini (\bar{X} = 4.41), metnin ana fikrinin ne olduğunu belirlemelerini (\bar{X} =4.55), metne ait yan fikirleri bulmalarını (\bar{X} =3.99), metnin sonunda metne yönelik düşüncelerini ifade etmelerini (\bar{X} =4.38), okuma sonunda metinden önceden bilmedikleri hangi bilgileri öğrendiklerini kendilerine sormalarını (\bar{X} =4.12), metne uygun başlıklar önermelerini (\bar{X} =4.50) ve metinle ilgili hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme (\bar{X} =4.60) yönündeki ifadeler olumlu yönde katıldıkları bulunmuştur.

"*Okuduğunu değerlendirme*" alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini (\bar{X} =3.65), metnin sonuna ilişkin tahminleriyle metnin asıl sonunu kıyaslamalarını (\bar{X} =3.84), okuduklarının bilgilerine ne tür katkılar sağladığını değerlendirmelerini (\bar{X} =3.94), okuma sonunda önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri ve farkı tartışmalarını (\bar{X} =3.76), öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını (\bar{X} =2.95), metinde geçen durum veya karakterleri dramatize etmelerini (\bar{X} =3.19), metinde öğrendikleri bilgileri daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını (\bar{X} =3.57), metni kendileri yazsaydı hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sormalarını isteme (\bar{X} =3.51), yönündeki ifadeler olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ait aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 3.87 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre; sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin "iyi" seviyede olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından t- testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p	(d)
Okumaya Hazırlık	Erkek	119	3.88	.72	-1.19	.23	-
	Kadın	180	3.97	.65			
Okuma Esnası	Erkek	119	3.56	.75	-.98	.33	-
	Kadın	180	3.65	.70			
Okuma Sonrası	Erkek	119	4.27	.50	-1.97	.05	-
	Kadın	180	4.39	.52			
Okuduğunu Değerlendirme	Erkek	119	3.43	.82	-2.28	.02	.26*
	Kadın	180	3.63	.70			
Ölçeğin Geneli	Erkek	119	3.79	.57	-2.18	.03	.26*
	Kadın	180	3.92	.50			

*p < .05

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, okumaya hazırlık [$t(297)=1.19$, $p>.05$], okuma esnası [$t(297)=-.98$, $p>.05$] ve okuma sonrası [$t(297)=-1.97$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu değerlendirme [$t(297)=2.28$, $p<.05$] alt boyutu ile ölçeğin geneline [$t(297)=2.18$, $p<.05$] ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre hem okuduğunu değerlendirme alt boyutunda hem de ölçeğin genelinde *zayıf* düzeyde ($d=.26$) bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; kadın öğretmenlerin okuduğunu değerlendirme ($\bar{X}=3.63$) ve ölçeğin geneline ($\bar{X}=3.92$) ilişkin üstbilişsel stratejileri kullandırma puanlarının erkek öğretmenlerin okuduğunu değerlendirme ($\bar{X}=3.43$) ve ölçeğin geneline ($\bar{X}=3.79$) ait aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	
Okumaya Hazırlık	1-5 yıl	31	3.99	.75	Gruplar Arası	.86	4	.22	.46	.76
	6-10 yıl	35	3.94	.57						
	11-15 yıl	34	3.80	.76	Gruplar İçi	136.88	294	.47		
	16-20 yıl	84	3.92	.74						
	21 yıl ve üstü	115	3.97	.63	Toplam	137.74	298			

Okuma Esnası	1-5 yıl	31	3.63	.68	Gruplar Arası	.48	4	.12	.23	.92
	6-10 yıl	35	3.53	.77						
	11-15 yıl	34	3.57	.80	Gruplar İçi	152.57	294	.52		
	16-20 yıl	84	3.61	.79						
	21 yıl ve üstü	115	3.65	.71	Toplam	153.06	298			
Okuma Sonrası	1-5 yıl	31	4.25	.59	Gruplar Arası	1.10	4	.28	1.04	.39
	6-10 yıl	35	4.49	.42						
	11-15 yıl	34	4.29	.56	Gruplar İçi	78.04	294	.27		
	16-20 yıl	84	4.33	.58						
	21 yıl ve üstü	115	4.34	.45	Toplam	79.04	298			
Okuduğunu Değerlendirme	1-5 yıl	31	3.29	.78	Gruplar Arası	9.15	4	2.29	4.18	.00*
	6-10 yıl	35	3.24	.81						
	11-15 yıl	34	3.42	.84	Gruplar İçi	161.11	294	.55		
	16-20 yıl	84	3.63	.71						
	21 yıl ve üstü	115	3.70	.70	Toplam	170.26	298			
Ölçeğin Geneli	1-5 yıl	31	3.77	.57	Gruplar Arası	1.19	4	.30	1.06	.38
	6-10 yıl	35	3.80	.50						
	11-15 yıl	34	3.78	.61	Gruplar İçi	82.98	294	.28		
	16-20 yıl	84	3.89	.55						
	21 yıl ve üstü	115	3.93	.50	Toplam	84.17	298			

*p < .05

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, okumaya hazırlık [$F_{(4-294)}=46, p>.05$], okuma esnası [$F_{(4-294)}=.23, p>.05$] ve okuma sonrası [$F_{(4-294)}=1.04, p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin geneline [$F_{(4-294)}=1.06, p>.05$] ilişkin öğretmen görüşlerinin “kıdem” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 7’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okuduğunu değerlendirme [$F_{(4-294)}=4.18, p<.05$] alt boyutunda “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) incelenmiş ve okuduğunu değerlendirme alt boyutunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan gruplar arasına *güçlü* düzeyde (d=.61) bir etki büyüklüğünün olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ÜOSKÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkeni bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin ÜOSKÖ Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	
Okumaya Hazırlık	10-20	47	3.96	.66	Gruplar					
	21-30	104	3.92	.61	Arası	.71	3	.24	.51	.68
	31-40	99	3.98	.70	Grup İçi	137.03	295	.47		
	41 ve üzeri	49	3.84	.79	Toplam	137.74	298			

Okuma Esnası	10-20	47	3.54	.77	Gruplar					
	21-30	104	3.71	.70	Arası	2.43	3	.81	1.59	.19
	31-40	99	3.63	.71	Grup İçi	150.62	295	.51		
	41 ve üzeri	49	3.46	.70	Toplam	153.06	298			
Okuma Sonrası	10-20	47	4.38	.50	Gruplar					
	21-30	104	4.38	.46	Arası	1.11	3	.37	1.40	.24
	31-40	99	4.35	.54	Grup İçi	78.03	295	.27		
	41 ve üzeri	49	4.21	.58	Toplam	79.14	298			
Okuduğunu Değerlendirme	10-20	47	3.29	.86	Gruplar					
	21-30	104	3.56	.72	Arası	5.11	3	1.71	3.05	.030*
	31-40	99	3.69	.74	Grup İçi	165.15	295	.56		
	41 ve üzeri	49	3.51	.72	Toplam	170.26	298			
Ölçeğin Geneli	10-20	47	3.78	.57	Gruplar					
	21-30	104	3.90	.50	Arası	1.26	3	.42	1.50	.22
	31-40	99	3.92	.50	Grup İçi	82.91	295	.28		
	41 ve üzeri	49	3.77	.60	Toplam	84.17	298			

*p < .05

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, okumaya hazırlık [$F_{(3-295)}=.51$, $p>.05$], okuma esnası [$F_{(3-295)}=1.59$, $p>.05$] ve okuma sonrası [$F_{(3-295)}=1.40$, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin geneline [$F_{(3-295)}=1.50$, $p>.05$] ilişkin öğretmen görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yine Tablo 8’de, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu değerlendirme [$F_{(3-295)}=3.05$, $p<.05$] alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda 10-20 ile 31-40 sınıf mevcuduna sahip olan öğretmen grupları arasında 31-40 sınıf mevcuduna sahip öğretmen grubunun lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiş ve okuduğunu değerlendirme alt boyutunda sınıf mevcudu 10-20 ile 31-40 olan gruplar arasında *orta* düzeyde ($d=.30$) bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun genellikle kitap okudukları bulunmuştur. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıklarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Benli, 2010) paralellik göstermektedir. Örneğin Akbabaoğlu ve Duban (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların “olumlu” ve “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Yılmaz ve Benli (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını “orta” düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının bir yılda 6’dan fazla kitap okudukları ve neredeyse üçte birinin bir yılda 12’den fazla kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ile Arı ve Demir (2013)’in yapmış oldukları çalışma sonucunu desteklemektedir. Yılmaz (2006)’ın yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun yılda 6-20 arası kitap okudukları bulunmuştur. Yine Arı ve Demir (2013) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının %18,3’ünün 12’den fazla kitap okudukları bulunmuştur. Ancak bazı araştırma

sonuçları (Arı ve Demir; 2013; Aslantürk, 2008; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015; Konan ve Oğuz, 2013; Saracaloğlu vd., 2009; Tunç ve Ertem, 2019) da öğretmen veya öğretmen adaylarının hiç kitap okumadıkları veya çok az sayıda kitap okuduklarını göstermektedir. Örneğin Aslantürk (2008) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin %13,3'ünün 1 ayda hiç kitap okumadıklarını ve yarıya yakın bir kısmının ayda 1 kitap okuduklarını belirlemiştir. Saracaloğlu vd. (2009) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının %16,8'inin hiç kitap okumadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının 1 ayda okudukları kitap sayılarının ortalaması 1.7 olarak bulunmuştur. Konan ve Oğuz (2013) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının düzenli olarak kitap okumadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin düzenli kitap okuma alışkanlığının olmadığı ve öğretmenlerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanma hususunda kendilerini daha fazla geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Konan ve Oğuz (2013) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının okumaya zaman bulamadıkları için yeterince kitap okuyamadıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin kitap okumaya yeterince zaman ayıramamalarının, okul ortamlarında yaşadıkları fiziksel, duygusal ve ortamsal yorgunluklarının fazla olmasının (Argon ve Koçak, 2019) etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonucu destekleyen araştırma sonuçlarına alanyazında rastlamak mümkündür. 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 Bulut (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının "yüksek" düzeyde olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Özdemir (2018), Özen ve Durkan (2018), Bars ve Oral (2017) ile Bulut (2018)'un yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri bulguları desteklemektedir.

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 Türkçe dersinde metin işleme sürecinin "hazırlık" aşaması hakkında daha fazla kuramsal bilgiye sahip olmaları (Coşkun ve Alkan, 2010) nedeniyle okumaya hazırlık stratejilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin en çok okuma sonrası stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Yine Girgin ve Şahin (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının okuma esnası ve okuduğunu değerlendirme stratejilerini uygulama noktasında daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada ulaşılan sonuç, Sulak ve Behriz (2018) ile Girgin ve Şahin (2020)'in araştırmalarında ulaşılmış oldukları bulguları desteklemektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma esnası ve okuma sonrası alt boyutlarında "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, okuduğunu değerlendirme alt boyutu ile ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına *okuduğunu değerlendirme* alt boyutu ile ölçeğin genelinde

daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Nitekim cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir etken olmadığı, kadınların dil ve kavram gelişiminde erkeklere oranla daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Keklik, 2009). Bu araştırma ile elde edilen sonuç, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla (Ateş, 2013; Bulut, 2018; Dilci ve Kaya, 2012; Girgin ve Şahin, 2020; Rozendaal vd., 2003) benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası alt boyutları ile ölçeğin genelinde “*kıdem*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 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 paralellik göstermektedir. Kuzu ve Yıldırım (2013) yapmış oldukları çalışmada, kıdem yılı az olan öğretmenlerin daha az üstbilişsel strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tunçer ve Sapancı (2021) yapmış oldukları çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin üstbiliş alt boyutunda kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Baltacı (2019), Çeliköz (2018), İnce ve Duran (2013), Kuzu ve Yıldırım (2013), Tunçer ve Sapancı (2021), Yiğit ve Elkatmış (2021)’in yapmış oldukları çalışmalarda ulaştıkları bulguları desteklemektedir. Ancak farklı yönde araştırma bulgularına alanyazında rastlamak mümkündür. Nitekim İnce ve Duran (2013) yapmış oldukları çalışmada, kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma ve altını çizme stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası alt boyutları ile ölçeğin genelinde “*sınıf mevcudu*” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, okuduğunu değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.. 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 ifade edilebilir. Sulak ve Behriz (2018) yapmış oldukları çalışmada 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 çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini yeterli görme düzeylerinin sınıf mevcuduna paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ulaşılan bu sonucun, Sulak ve Behriz (2018) ile Özbaşı ve Demirtaşlı (2013)’in yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları bulgular ile benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir. Ancak Kuzu ve Yıldırım (2013) yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri sonuçlar ile aykırılık teşkil etmektedir. Araştırmacılar yapmış oldukları çalışmada, daha az sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini ne zaman, hangi durumlarda ve nasıl kullanacakları konusunda mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini

- geliştirmeye yönelik daha fazla sayıda etkinliğe yer vermelidir.
3. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmeye yönelik MEB tarafından kurslar, seminerler, vb. düzenlenmelidir.
 4. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
 5. 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 düşünülmektedir.
 6. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin okuduğunu değerlendirme alt boyutunda ne düzeyde olduğunu belirlenmesine yönelik farklı veri toplama araçlarıyla (gözlem, görüşme, vb.) yararlanılarak daha fazla araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbabaoğlu, M., & 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.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk 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*, 2, 197-212.
- 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.
- 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.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective* (Reading Education Report No. 40). Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 617).
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkların değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- 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.
- Bacı, 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.
- Bayram, K., & Kanmaz, A. (2022). 8. Sınıf Öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(2), 309-326.
- Bedir, S. B., & Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.
- 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. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.), *Metacognitive Development and Reading* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. (2018). The levels of classroom and pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2697-2706.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & 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).
- Coşkun, E., & Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 161-184.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 223-234.
- Danner, F. W. (1976). Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages. *Journal of Educational Psychology*, 68(2), 174.
- 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.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In Kail, R. V. & Hagen, J. W. (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 62-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forrest, P. D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*, New York: Springer-Verlag.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing

Corporation Norwood.

- 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.
- 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.
- 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.
- İnce, Y., & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- 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.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.
- 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.
- Kazu, H., & Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(4), 1-19.
- 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.
- Konan, N., & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- 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.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- 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.
- 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.
- 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.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- 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.
- Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi*. (Çeviren: Balcı, S. & Ahi, B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- 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. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Advances in Reading Research*. New York: Academic Press.
- 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.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 51-371.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- 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.
- Tunç, T. C., & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-286.
- Tunçer, E., & Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.
- Veenman, M. V. J., & 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.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M., & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yiğit, M., & Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666.

Etik Onay

“Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięi Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 02.02.2022; Karar: 225043) etik kurul onayı alınmıştır.