



Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi¹

Examination of Levels of Using Metacognitive Reading Strategies on the Students of the Primary School Teachers in Turkish Lessons

Süleyman Erkam SULAK²

Abdullah BEHRİZ³

Geliş Tarihi: 17.05.2018 / Düzenleme Tarihi: 09.07.2018 / Kabul Tarihi: 15.07.2018

Özet

Sürekli gelişen ve değişen bilgiye ulaşmanın, sahip olunan bilgiyi sürekli güncellenmenin en temel yollarından birisi okumaktır. Sahip olunan bir bilgiyle diğerleri arasında bağlantılar kurma eylemi olan okuma; neyi, niçin, ne kadar ve nasıl okuyacağını bilmeyi gerektirir. Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma sürecini nasıl planlayacağı, nasıl izleyip düzenleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve bütün bunları nasıl sistemli şekilde kullanacağına ilişkin taktikleri içermektedir. Okuma ve okuduklarını anlama sürecinde, bireyin üstbilişsel okuma stratejilerini bilmesi ve bu stratejilere ilişkin uygulama basamaklarını yerine getirmesi bu süreci etkin kılmaktadır. Öğretmenlerin, üstbilişsel okuma stratejilerini bilen ve karşılaştığı problemlerde bu stratejileri kullanarak çözüm yolu arayan bireyleri yetiştirmesi beklenmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilere öğretme ve bu stratejileri kullandırma konusunda en yetkin kişiler öğretmenlerdir. Tarama modeli yaklaşımı kullanılarak yürütülen bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 132 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Anket verilerinden katılımcı öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf mevcudu, okutulan sınıf değişkenlerine göre SPSS 20 istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilerine kullandırma düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Abstract

One of the most basic ways of achieving constantly developing and changing knowledge, to keep the information you have is to constantly update is to read. Reading which is the act of establishing connections between the possessed knowledge and the others; it requires knowing what, why, how and how to read it. Metacognitive reading strategies include tactics about how the student will plan, monitor and evaluate the reading process, and how to use them systematically. In the process of understanding what you read and read, it is effective for the individual to know metacognitive reading strategies and fulfill the steps of implementation for these strategies. Teachers are expected to raise individuals who are familiar with metacognitive reading strategies and who are seeking solutions using these strategies in problems they encounter. Teaching of metacognitive reading strategies to students and the most competent people in the use of these strategies by students. The main purpose of this research, conducted using the screening model approach, is to determine the level of primary school teachers' use of metacognitive reading strategies in their lessons. The number of studies in which primary school teachers have used metacognitive reading strategies for their students and examines teaching practices in terms of various variables is very small. It is aimed that this research will serve to fill such a void. For this purpose, "Scale of Metacognitive Reading Strategies" developed by Özen and Durkan (2016) was used. The research was carried out with the 132 primary school teachers working in Ordu province in the academic year of 2017-2018. From the questionnaire data, the level of using participative teachers' strategies of reading metacognitive reading was analyzed by SPSS 20 statistical program according to gender, age, professional experience, educational status, number of students in the class variables and descriptive statistical results were tabled and interpreted. Frequency, percentage, mean, independent sample t-test, and one-way analysis of variance ANOVA were used in the analysis of the data. When the findings obtained in the research are evaluated; it has been reached that the level of using the metacognitive reading strategies of the primary school teachers in the Turkish lessons to their students is moderate.

¹ Bu çalışma, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumun'da (11-14 Nisan 2018 - Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, Türkiye.

E- posta: erkamsulak@gmail.com

³ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye.

E- posta: abduallahbehriz@gmail.com

Key Words: *Primary School Teacher, Reading Strategies, Metacognitive Reading Strategies.*

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, çağın gereklerine ayak uyduran, bilim ve teknolojiyle bütünleşmiş bireylerin sahip olduğu özelliklerinin başında başarılı birer okuyucu olmaları gelmektedir. Çünkü sürekli gelişen ve değişen bilgiye ulaşmanın, sahip olunan bilgi ve becerilere yenilerini eklemek veya var olan bilgilerini değiştirmek ve geliştirmek suretiyle bilgiyi sürekli güncellemenin en temel yollarından birisi okumaktır. Bireyleri, hızla gelişen yaşam koşullarına uyum sağlama, bilgi, birikim ve tecrübelerden yararlanarak değişime ayak uydurma ve bilgiye erişirmede köprü vazifesi üstlenecek beceri, etkili bir okuma becerisidir.

Okuma, fiziksel, bilişsel ve duygusal süreçleri aynı anda içine alan ve bu süreçleri koordineli bir şekilde kullanmayı gerektiren dört temel dil becerisinden bir tanesidir (Ateş, 2013; Erdem, 2012). Okuma, bir başlangıcı, gelişim aşaması ve sonucu olan bir süreçtir. Bu süreç, görme, zihinsel algılama ve anlama, seslendirme, bilişsel yapılandırma gibi göz, ses ve zihnin birtakım işlevlerinden oluşan oldukça karmaşık bir süreci ihtiva eder (Epçaçan, 2009; Erdem, 2012; Öztürk, 2012; Güneş, 2014). Bu süreç sahip olunan ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ile yazar arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun amaç ve yöntemler doğrultusunda, planlı bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurmayı içerir (Akyol, 2015). Okuma sürecinde anlam kurma, okuyucunun ön bilgilerini kullanması ile karşılaştığı yazılı ya da görsel kaynaklardan okuyup öğrendiklerini, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Uçar-Rasmussen ve Cora-Ince, 2017). Okuma, geniş anlamda ifade edilirse, evrendeki tüm varlıkları görsel olarak veya diğer duyu organları yardımıyla tanıma, anlamlandırma eylemidir; dar anlamda ise yazılı sembol ve şekilleri çözümlenme yetisi kazanma- kazandırma eylemidir (Şahin, 2011). Bir takım harf, sembol ve simgelerin yani yazı dilinin, fiziksel ve bilişsel olarak anlamlı bir şekilde zihin diline çevrilmesi ve yorumlanmasıdır. Yani yazılı bir metinde, yazı sembollerinin sesli veya sessiz olarak çözümlenmesinin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır. Diğer bir ifade ile okuma anlama-anlamlandırma sürecidir (Balci, 2016; Karatay, 2014; Akın ve Çeçen, 2014). Okuma, metin ile yazarın vermek istediği mesajı okuyucunun alması ve istenen davranış değişikliği ile kendisini göstermesidir. Bireyin okuma amacıyla metinden ne istediğini bilerek, metinle duysal ve zihinsel olarak bütünleşerek, analiz ve sentez yapmasıdır.

Zihinde yürütülen süreç ve işlemler neticesinde okuma ile birlikte zihinde anlamanın gerçekleşmesi beklenir. Aksi takdirde, anlama gerçekleşmezse okumanın amacına ulaştığı söylenemez. Bir metin, ancak anlaşılacak için okunur. (Karatay, 2014; Akın ve Çeçen, 2014). Anlama süreci çok yönlü, karmaşık ve aşamalı işlemlerden oluşmaktadır. Anlama, yazılı ya da sözlü dili yani okunanı çok yönlü kavrama işidir (Öncül, 2000; Karatay, 2014). Anlama, yazılı bir iletinin ne olduğunu veya neyi ifade etmek istediğinin belirlenmesidir. Süreç olarak anlama, okunan metinden alınan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek bilişsel kavramlara çevrilmesidir. Ürün olarak anlama ise, okuma sürecinde metinden alınan bilgileri sahip olunan önbilgilerle birleştirerek yeni anlamlar oluşturulması ve yeni beceriler geliştirilmesidir (Güneş, 2017; Cemiloğlu ve Oğur, 2016; Yılmaz, 2008). Sahip olunan bir bilgiyle diğerleri arasında bağlantılar kurma eylemi olan okuma anlama becerisi; süreç içerisinde neyi, niçin, ne kadar ve nasıl okuyacağını da bilmeyi gerektirir.

Öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak bilişsellik (cognitive) ve bilişsel farkındalık (metacognitive) kavramları ön plana çıkmaktadır. Bilişsellik (cognitive), daha çok anlamaya kavramaya yönelik bilgi basamaklarının tümünü, bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bu bilgilerin anlama sürecinde nerede ve ne şekilde kullanılacağını bilme, eyleme dökme ve etkili olarak kullanabilme becerisidir. Bu iki kavram stratejik, bilinçli ve amaca uygun okuma ve öğrenmelerin temelini oluşturur (Karatay, 2014). Okuma stratejileri, bireyin okuma sürecinde bilinçli olarak yaptığı bir işlemi nasıl kavradığına, okuduklarından nasıl anlam çıkardığına ve okuduklarını anlamadığında ne yapması gerektiğine işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirerek, kavramadaki eksikliklerin üstesinden gelmek için kullanılır (Duman ve Arsal, 2015; Karatay, 2014; Kiroğlu, 2002). İfade edilen bu stratejik okumalar, okumanın gerçek amacını ortaya çıkarır. Okumanın gerçek amacı, doğru, çabuk ve kalıcı bir kavrama gerçekleştirmektir. Bunun için de neyi, nasıl ve ne kadar sorularına cevap aranan bilinçli bir okuma gerekir (Erdem, 2012). Kısaca okuma stratejileri, okuma süreci içerisinde okuyanın metni daha nitelikli ve etkin okumasına, edinilen bilginin zihinde düzenlenerek daha sağlam bir şekilde örgütlenmesine ve daha uzun süre bellekte yer etmesine imkân sağlayan stratejilerdir.

Okuduğunu anlama sürecinde bireyin kullandığı okuma stratejileri ve bilgi işleme modelinin bir bileşeni olan üstbiliş oldukça önemlidir (Öztürk, 2012; Çakıroğlu, 2007). Üstbiliş, yürütücü biliş, biliş ötesi gibi isimlerle ifade edilen “metacognition” kavramı basit anlamıyla “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Akın ve Çeçen, 2014). Üstbilişsel bilgi; bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri; bilişsel stratejileri ve hangi durumda ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır. Bireyin sahip olduğu bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanabilme yeteneği ise üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır (Özsoy, 2008). Üst biliş; dikkat, algı, kodlama, yenileme ve geri getirme gibi bir takım bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir (Oluk ve Başöncül, 2009). Üstbiliş, bilme işlemlerinin farkına varma, zihnin nasıl öğrendiğini görme, zihni izleme, yönetme, düzenleme ve denetlemedir (Cemiloğlu ve Oğur, 2016). Üstbiliş öğrenme sürecinde her bir aşamanın farkında olmayı, analiz etmeyi, ne bilip ne bilmediğinin ayrımını yapabilmeyi, düşünme hakkındaki düşüncemeyi bilmektir (Karasakaloğlu, Saracaloğlu, ve Yılmaz Özelci, 2012). Brown (1987)’a göre üstbiliş, öğrenme süreci içerisinde bilişin farkında olma ve karşılaşılan probleme uygun bilişsel stratejileri harekete geçirme, uygulanan işlemleri izleme ve denetleme gücüdür (Akt. Karatay, 2014). Okumada üstbiliş, bireyin okuduğunu yorumlamak ve anlamak için bilişsel uygulama-ları izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik farkındalığı ve kontrolüdür (Çakıroğlu ve Ataman, 2008).

Üstbilişsel okuma stratejileri, anlamanın meydana gelmesi için okuyucunun bilinçli bir şekilde, okuma sürecini takip edip, gerektiğinde süreci tüm yönleriyle değerlendirerek sürece müdahale etmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2013). Okuma

ile ilgili bilişsel farkındalık (üstbiliş) bireyin okuma sürecini izlemesini ve kontrol etmesini sağlayarak ona okuma sürecini düzenleme şansı tanımaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013; Karatay, 2014). Bir başka ifadeyle, bireyin okuma sürecini takip etmesi, okuma amacıyla ilgili anlama düzeyi açısından kendini değerlendirmesi ve bu noktada okuma sürecini eksiklikleri saptayarak, gerekirse yeniden okuma yaparak düzenlemesi onun bilişsel farkındalığının (üstbiliş) göstergesi sayılabilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Üstbilişsel stratejiler, okuma eğitiminde okuma stratejileri olarak tanımlanmakta ve bu süreçte yerini almaktadır (Özdemir, 2018). Öz denetim stratejileri olarak da ifade edilen üstbilişsel stratejiler, bireyin okuma öncesi hazırlık, esnası ve sonrasında kullandığı ve bireyin kendi okuma süreciyle ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir. Okumanın anlamlı olması, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı gerektirir (Balci, 2016; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelci, 2012). Okuduğunu anlama sürecinde bilişsel farkındalığa (üstbiliş) sahip okurlar, önceden bir takım stratejiler hazırlayarak karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş ederler. Bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve ne şekilde kullanacaklarını da bilirler. Bu okuyucular neyi, niçin okuduklarının farkındalardır (Karatay, 2014). Okuma ve anlama sürecinde birey, okuma stratejilerini bilir ve bu stratejileri uygularsa anlama da o oranda yüksek olacaktır (Öztürk, 2012). Okuduğunu anlama başarısındaki artış, bilişsel sürecin üstbilişsel stratejilerle desteklenmesi, izlenmesi ve kontrol edilmesiyle sağlanmaktadır. Kısaca üstbilişsel okuma, okuma stratejilerini planlama, düzenleme, denetleme, okuma için gerekli işlemlerin düzenli bir şekilde gelişip gelişmediğini takip etme, sonuç alınamayan uygulama basamaklarını gerektiğinde değiştirme ve yenileme, yanlış veya eksik yapılanları fark ederek düzeltme ve bu yapılan eylemler sırasında zihni devamlı olarak uyanık tutma olarak tanımlayabiliriz. Üstbilişsel okuma, bireyin okuma noktasında kendi öğrenmelerini yönetebilmesi ve öğrenmelerine hâkim olabilmesidir.

Öğrenmenin ve bilmenin alışkanlık olarak yerleşmesi, okuma sürecinde kullanılacak stratejilerin planlı olmasına bağlıdır. Bu sebeple okuma stratejileri "okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejiler" şeklinde gruplandırılır. Okuma öncesinde, öğrencinin önceki bilgileri harekete geçirilerek değişik uyarıcılarla (şekil, resim, anahtar sözcük, soru vb.) zihnin okumaya ve öğrenmeye hazır hale getirilir. Okuma esnası stratejileri okunan metnin dokusunu, yapısını ve dil özelliklerini irdelemeye yönelik etkinliklerden oluşur. Okuma sonrası stratejiler ise okunan metnin hem içerik hem de kullanılan dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi uygulamalarından oluşur (Güneş, 2014; Cemiloğlu ve Ogur, 2016). Okuduğunu anlama için ortaya konan bütün yöntem ve stratejilerin temelinde okuma öncesinde (okumaya hazırlık aşaması), okuma esnasında ve okuma sonrasında uygulanabilecek etkinlikler ve çalışmalar yer almaktadır (Balci, 2016). Okumanın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi üstbilişsel uygulamalardır (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Okuma öncesi, esnası ve sonrasında yani okuma sürecinin tamamında gerekli stratejileri yerinde kullanabilme becerisini kazanan kişi, öncelikli olarak anlam ilişkisi kurmak amacıyla parçayı okumaya başlamakta, hızla göz gezdirerek parça hakkında ön bilgiler edinmeye çalışmakta ve okuma amacını belirlemektedir. Belirlenen amaca göre uygun okuma stratejileri ve yöntemleri belirlemektedir. Bu süreçte ön bilgiler de devreye sokularak, okuyucunun parça hakkında tahminlerde bulunması da kolaylaşmaktadır (Akyol, 2007, Balci, 2016). Üstbilişsel okuma becerilerine sahip okuyucuların okuma öncesinde, önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, okuma amaçlarını ve uygun okuma stratejilerini belirledikleri gözlenirken; üst bilişsel okuma becerilerine yeteri kadar sahip olmayan okuyucuların doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistemli bir yol belirleyemedikleri gözlenmektedir (Çakıroğlu, 2007). Okuyucuların okuma amaçlarını belirlemeleri ve uygun okuma stratejilerini kullanmaları anlama çalışmalarının ilk aşamasıdır (Yalçın, 2002). Okuma amacının belirlenmesiyle bireyin okumaya olan motivasyonunu da artıracaktır (Balci, 2016). Birey, okuma öncesinde metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metni, resimleri, metnin başlığını, girişi, özeti gözden geçirir. Okuma amacını dikkate alarak metin hakkında kendine sorular sorar. Bu daha dikkatli ve ilgi duyarak okumasını sağlar. Okuma aşamasında metni dikkatli bir biçimde okur. Okuduklarını özetleyerek, sözlü veya yazılı olarak anlatır. Okuma öncesi sorduğu sorular doğrultusunda metni tekrar gözden geçirir. Anlayamadığı veya eksik anladığı bölümleri tekrar okur ve eksikleri tamamlar. (Duman ve Arsal, 2015; Ülper, 2010).

Öğrencinin bilgiye erişiminde geçirdiği aşamaların her biri önemli ve gereklidir. Öğrencinin sadece akademik hayatta veya bilimsel çalışmalarda değil, hayatının her safasında bilgiye ulaşmada kullandığı stratejilerin farkında olması onun daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Akin ve Çeçen, 2014). Öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuduğunu anlayabilmeleri ve zamanla gittikçe üst düzey bilişsel süreçleri işe koşabilmeleri, öğretim sürecinin verimini artırmaktadır (Şahin, 2011). Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılması ve geliştirilmesiyle birlikte okuma sürecinde strateji kullanımı bilinçli bir şekilde yerleşmektedir (Özdemir, 2018). Öğrenciyse okuma stratejileri ile okuma anlama ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin kullanılması yani okuma eğitimi öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıf öğretmenin, okuduğunu anlama stratejilerini öğretmesi ve uygun öğretim yöntemlerini kullanması, öğrencilerin gerek hayati gerekse akademik başarıları açısından çok büyük önem taşır (Baydik, 2011). Öğretmenler, öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu stratejileri kullanırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeptendir ki eğitim ortamlarında bilişsel farkındalıkların artırılması, öğretilmesi ve uygulanmasında öğretmenler anahtar bir role sahiptir. Anlama süreçlerinin önem kazandığı okuma eğitiminde, bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi ve kullanılması, öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki bilgi ve yeterlilikleri doğrultusunda gerçekleşecektir (Erdem, 2012). Okuma stratejilerinin ders içi etkinliklere dönüştürülmesinde, öğrenci seviyesine uyarlanmasında, okuma metninin yapısını, dilini ve metni oluşturan öğeleri anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik değişik stratejiler oluşturulmasında ve bunları öğrencilerin kullanmasının sağlanmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenleri, ifade edilen söz konusu bu stratejileri Türkçe derslerinde öğrencilerine kullandırarak, onların strateji bilgisi ve uygulama imkânını geliştirerek, kendi kendine öğrenmeyi öğretmesi beklenmektedir.

Okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yorumlama becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri öğretmenlerin sahip olması ve öğrencilerine kazandırması gereken becerilerdir (Karasakaloğlu, Saracaloğlu, ve Yılmaz Özelci, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013). Öğretmen öğrencilerine kazandıracığı bu niteliklere sahip olmalıdır. Öncelikle öğretmenlerin bu becerileri ve stratejilerin bilincinde olması ve bunları Türkçe dersi etkinliklerinde en iyi öğretim yöntem ve tekniklerini

kullanarak öğrencilerine kazandırması gerekir (Karatay, 2014). Beyne fiziksel bir müdahale ile okuma becerisini geliştirmek mümkün değildir. Onun için gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinde zihni kullanma, hafızayı güçlendirme ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir (Balci, 2016). Üstbiliş okumanın sonucundan çok, okuma süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere öğretim için yeni yöntemler sağlar (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Nitelikli bir okuma için üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretimi ile öğrenci, kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini, bu süreçleri kendi kendine denetleyebilme, yeniden düzenleyebilme ve daha etkili kullanabilmeyi öğrenmektedir (Karatay, 2014). Zihin işlemlerine dayalı okuma becerisi, bütün alanların ve hayat boyu devam eden bütün öğrenmelerin temelini teşkil eder. Bunun için öğrenciye öncelikle anlama, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme stratejileri uygulanır. Bu stratejileri zamanla kendine özgü bir öğrenme stili haline getiren öğrenci, bu öğrenme stilini yaşam boyu sürdüreceği öğrenme modeli haline de getirir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016). Bireyin yaşamı boyunca devam eden okuma ve okuduğunu kavrama eğitimi, ilköğretimde da başlar. Bu noktada sınıf öğretmenlerine çok iş düşmektedir.

Okullarda sürdürülen eğitim uygulamaları öğrencide anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Okuma, sadece okulda akademik öğrenmeyi değil hayatın her aşamasını karşılayacak bir beceridir. Bu becerilerdeki eksiklik yalnızca Türkçe dersi değil, bütün alanları elbette hayatı doğrudan etkileyecektir (Balci, 2016). Onun için günümüz eğitiminde öğretmenler, öğrencileri sadece okur-yazar yapmak için değil, öğrencilerin dünyayı algılamasına yardımcı olacak üst düzey becerileri de sergileyebilmelerini sağlayacak bir ortam sunmak için çalışmalıdır. Önemli olan öğrencinin bilgiyi etkin olarak kullanmasıdır. Bir bilgiyi bilmekle o bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak oldukça farklı şeylerdir. (Öztürk, 2012). Öğrencilerin okurken düşünmeleri gerekir. Öğretmenler model olarak, uygulamalarda rehberlik yaparak, öğrenciler okurken ve anlamlandırmaya çalışırken onların düşünmesine yardım edecek stratejileri öğretmelidir (Uçar-Rasmussen ve Cora-Ince, 2017). Okuma stratejilerinin önemli noktaları öğretilerek ve kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlamaları kolaylaştırılmalıdır (Oluk ve Başöncül, 2009). Strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ilgili araştırmaların incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2002).

Okuduğunu anlama becerisi ile bireylerin ağırlıklı olarak bilişsel farkındalık (üstbiliş) durumlarını ortaya koyan çalışmaların olmasına rağmen, özellikle sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilerine kullandırma durumunu inceleyen araştırmaların bu bağlamındaki yetersizliği, bu noktada çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırma ile sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri incelenecektir. Sınıf öğretmenlerinin, okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin belirlenebilmesine, bu stratejileri dikkate alarak gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının incelenmesine ve sınıf öğretmenlerinin bu konudaki öğretim gereksinimlerinin saptanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Buna göre araştırmadan elde edilecek sonuçların sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyini açıklayarak genel bir durumu resmetmesi açısından önemli olacağı ve elde edilecek resmin tespit edilmesi ile sınıf öğretmenlerinin daha nitelikli öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme aşamalarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma öncesi (hazırlık) stratejileri kullandırma düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma esnası stratejileri kullandırma düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okunanı değerlendirme stratejilerini kullandırma düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Karasar'ın (2009) ifadesine göre tarama modeli, geçmişte var olan veya halen var olmaya devam eden bir durumu bulunduğu ya da var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma biçimidir. Betimlenen olay veya durum hiçbir şekilde etkileme ve değiştirme gayreti içinde olmadan yapılır. Önemli olan nokta olayın veya durumun uygun şekilde araştırılıp, gözlemlenip belirtilmesidir.

Araştırma betimsel yöntemli bir araştırmadır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma konusundaki düşüncelerine ilişkin görüşleri ile demografik özelliklere (cinsiyet,

yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, öğretmeni olunan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna) bağlı olarak değişimi incelenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2017–2018 eğitim- öğretim yılında Ordu İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Ordu ilinde bulunan ilkokullardan tesadüfi örneklem yolu ile seçilen 18 okulda görev yapan 132 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	69	52,3
Kadın	63	47,7
Yaş	f	%
20-29 yaş	16	12,1
30-39 yaş	39	29,5
40-49 yaş	36	27,3
50 yaş ve üstü	41	31,1
Kıdem	f	%
1-5 yıl	13	9,8
6-10 yıl	14	10,6
11-15 yıl	26	19,7
16-20 yıl	14	10,6
21 yıl ve üstü	65	49,2
Mezuniyet	f	%
Yüksekokul	29	22
Fakülte (Lisans)	96	72,7
Lisansüstü	7	5,3
Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	33	25
2.Sınıf	30	22,7
3.Sınıf	35	26,5
4.Sınıf	34	25,8
Sınıf Mevcudu	f	%
20 kişinin altında	28	21,2
20-30 kişi	71	53,8
30 kişinin üstünde	33	25
Toplam	132	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımıyla ilgili olarak Tablo 1 incelendiğinde; 63 kadın, 69 erkek sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Kadınlar %47,70, erkekler %52,30 oranında olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin yaş grupları incelendiğinde; 20-29 yaş grubunda %12,10, 30-39 yaş grubunda %29,50, 40-49 yaş grubunda %27,30, 50 ve üstü yaş grubunda %31,10 oranında sınıf öğretmeni yer almaktadır. Hizmet yılı (kıdem) yönelik örneklem grubunun dağılımına bakıldığında; %9,8'lik kısmının 1-5 yıl, %10,6'lık kısmının 6-10 yıl, %19,7'lik kısmının 11-15 yıl, %10,6'lık kısmın 16-20 yıl ve %49,2'lik kısmın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri incelendiğinde; %22'si Yüksekokul, %72,7'si Fakülte (Lisans), %5,3'ü Lisansüstü eğitimi bitirerek öğretmenliğe devam ettiği görülmektedir. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin şuan okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde; 1. Sınıf okutanlar %25'i, 2.sınıf okutanlar %22,7'yi, 3. Sınıf okutanlar %26,5'i, 4. Sınıf okutanlar % 25,8'i oluşturmaktadır. Sınıf mevcutlarının dağılımı incelendiği zaman; sınıf öğretmenlerinin % 21,2'sinin sınıf mevcudu 20 kişinin altında, % 53,8'inin sınıf mevcudu 20-30 kişi arasında, % 25'inin sınıf mevcudu 30 kişinin üstünde olduğu görülmektedir.

Verileri toplama aracı ve süreci

Araştırma verileri, Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,89$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği incelendiğinde okumaya hazırlık faktörü için $\alpha=0,75$, okuma esnası faktörü için $\alpha=0,73$, okuma sonrası faktörü için $\alpha=0,80$ ve okuduğunu değerlendirme faktörü için güvenilirliğin $\alpha=0,79$ olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tüm ve alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alpa değerleri .73 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Veri toplama aracı kişisel bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma konusundaki görüşlerini ortaya koyan iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anketler 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde örneklem seçilen 18 okulda 132 sınıf öğretmenine uygulanarak, veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Anket verileri değerlendirilirken kişisel özellikleri ile ilgili (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul, sınıf mevcudu) analizler için tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında gruplar arası bağımsız örnekler (Independentsamples) t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Bulgular % 95 güven aralığında, anlamlılık 0,05 düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek için sınıf öğretmenlerinin verilen anket maddeleriyle ilgili görüşlerini, çok olumsuz olandan çok olumlu olana kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (1) Hiç Uygulamam, (2) Nadiren Uygularım, (3) Bazen Uygularım, (4) Çoğunlukla Uygularım, (5) Her zaman Uygularım şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar ve faktör (boyut) puanlarının değerlendirilmesinde 1.00-1.79 puan aralığı, "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek" ve 4.20-5.00 arası "çok yüksek" kriterleri esas alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilşsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenine uygulanan ankette elde edilen verilerin anket maddelerine verilen cevapların frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları (Tablo-2,3,4,5) ve demografik özelliklere göre dağılımı (Tablo-6,7,8,9) incelenmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık stratejilerini kullandırma düzeyleri

Maddeler	Her Zaman Uygularım	Çoğunlukla Uygularım	Bazen Uygularım	Nadiren Uygularım	Hiç Uygulamam	Ort.
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
1 Öğrencilerden "Bunu (metni) niçin okuyorum?" sorusunu kendilerine sormalarını isteme.	32	57	31	9	3	3,80
2 Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.	21	38	44	17	12	3,30
3 Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.	64	51	15	1	1	4,33
4 Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.	53	46	27	4	2	4,09
5 Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.	46	55	29	2	0	4,10
Hazırlık Stratejileri Genel Ortalaması						3,92

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin beşli likert türünde (5) Her zaman Uygularım, (4) Çoğunlukla Uygularım, (3) Bazen Uygularım, (2) Nadiren Uygularım, (1) Hiç Uygulamam şeklinde maddelere verilen cevapların frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilşsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık stratejilerini kullandırma düzeyine ilişkin verilen cevaplarının ortalama puanı 3,92 düzeyindedir. Genel olarak iyidir yorumunu yapabiliriz. Ancak öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi kullandırma düzeyi en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (X=3,30). Bu strateji için öğretmenlerin orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Aynı şekilde öğrencilerden "Bunu (metni) niçin okuyorum?" sorusunu kendilerine sormalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi de genel ortalamasının altında kullandıkları görülmektedir (X=3,80). Öte yandan, öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini soran öğretmenlerin bu stratejiyi kullandırma düzeyi en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (X=4,33). Bu strateji için öğretmenlerin çok yüksek düzeyde uyguladığı yorumunu yapabiliriz. Aynı şekilde, öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini istemeyen (X=4,10) ve öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteyen (X=4,09) öğretmenlerin bu stratejileri kullandırmaları yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin okuma esnası stratejilerini kullandırma düzeyleri

Maddeler	Her Zaman Uygularım	Çoğunlukla Uygularım	Bazen Uygularım	Nadiren Uygularım	Hiç Uygulamam	Ort.
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
6 <i>Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.</i> <i>Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin</i>	24	51	34	1	9	3,51
7 <i>grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ve şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.</i> <i>Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir</i>	15	49	29	23	16	3,18
8 <i>durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.</i>	42	58	21	10	1	3,98
9 <i>Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.</i>	71	43	16	1	1	4,38
10 <i>Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.</i>	36	63	28	5	0	3,98
Okuma Esnası Stratejileri Genel Ortalaması						3,81

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilşsel okuma stratejilerinden okuma esnası stratejilerini kullandırma düzeyine ilişkin verilen cevaplarının frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuma esnası stratejilerini kullandırma düzeyi 3,81 ortalama düzeyindedir. Genel olarak yeterlidir yorumunu yapabiliriz. Ancak, öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ve şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi kullandırma düzeyi ortalaması en düşüktür ($X=3,18$). Bu strateji için öğretmenlerin orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Aynı şekilde metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi kullandırma düzeyi de ortalamadan altında kalmaktadır ($X=3,51$). Diğer taraftan, okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi en yüksek ortalama ile kullandıkları görülmektedir ($X=4,38$). Aynı şekilde, öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteyen ve metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteyen öğretmenlerin bu stratejileri kullandırma düzeyleri okuma esnası stratejileri kullandırma genel ortalamasının üzerinde bir düzeye sahiptir ($X=3,98$).

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası stratejilerini kullandırma düzeyleri

Maddeler	Her Zaman Uygularım	Çoğunlukla Uygularım	Bazen Uygularım	Nadiren Uygularım	Hiç Uygulamam	Ort.
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
11 <i>Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.</i>	89	38	4	0	1	4,62
12 <i>Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.</i>	94	31	7	0	0	4,66
13 <i>Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.</i>	47	48	31	5	1	4,02
14 <i>Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.</i>	68	51	13	0	0	4,42
15 <i>Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.</i>	53	57	17	5	0	4,20
16 <i>Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.</i>	74	42	15	1	0	4,43
17 <i>Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.</i>	99	31	0	2	0	4,72
Okuma Sonrası Stratejileri Genel Ortalaması						4,44

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilşsel okuma stratejilerinden okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyine ilişkin verilen cevaplarının frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası stratejilerini kullandırma düzeyi 4,44 ortalama düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyleri çok yüksektir yorumu yapabiliriz. Ancak, öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi en düşük ortalama ile kullandıkları görülmektedir ($X=4,02$). Aynı şekilde öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini soran ($X=4,20$) ve öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteyen ($X=4,42$) öğretmenlerin

bu stratejileri kullandırma düzeyleri genel ortalamanın altındadır. Öte yandan, öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteyen ($X=4,72$) öğretmenlerin ise bu stratejiyi en yüksek ortalama ile kullandırdığı görülmektedir. Sırayla bunu, öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını ($X=4,66$), metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini ($4,62$), metne uygun başka başlıklar önermelerini ($X=4,43$) istemeleri izlemektedir. Bu stratejileri kullandırma, okuma esnası stratejileri kullandırma genel ortalamasının üzerinde bir düzeye sahiptir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin okunanı değerlendirme stratejilerini kullandırma düzeyleri

Maddeler	Her Zaman Uygularım	Çoğunlukla Uygularım	Bazen Uygularım	Nadiren Uygularım	Hic Uygulamam	Ort.
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
18 Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.	31	37	46	10	8	3,55
19 Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.	31	62	28	10	1	3,85
20 Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.	34	66	22	9	1	3,93
21 Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.	27	42	46	10	7	3,55
22 Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.	6	15	33	16	56	2,23
23 Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.	24	42	51	12	3	3,55
24 Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.	19	44	49	19	1	3,46
25 Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.	28	34	43	22	5	3,43
Okunanı Değerlendirme Stratejileri Genel Ortalaması						3,45

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilşsel okuma stratejilerinden okunanı değerlendirme stratejilerini kullandırma düzeyine ilişkin verilen cevaplarının frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okunanı değerlendirme stratejilerini kullandırma düzeyi 3,45 ortalama düzeyindedir. Genel olarak iyi yorumunu yapabiliriz. Ancak; öğrencilerden, öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteyen öğretmenlerin bu stratejiyi en düşük düzeyde kullandırdıkları görülmektedir ($X=2,23$). Aynı şekilde öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini soran öğretmenlerin de genel ortalamanın altında kaldığı görülmektedir ($X=3,43$). Diğer taraftan öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteyen ($X=3,93$), metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteyen ($X=3,85$), metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini, okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışmalarını, metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteyen ($X=3,55$), metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteyen ($X=3,46$) öğretmenlerin düzeylerinin ortalamanın üzerinde kaldığı ve yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre okuma öncesi (hazırlık) stratejileri kullandırma düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P	Fark Olan Gruplar (LSD)
Cinsiyet				t		
<i>Kadın</i>	69	3,93	,715	,059	,953	
<i>Erkek</i>	63	3,92	,628			
Yaş				F		
<i>20-29 yaş</i>	16	3,79	,667	1,43	,241	
<i>30-39 yaş</i>	39	3,79	,798			
<i>40-49 yaş</i>	36	4,08	,564			
<i>50 yaş ve üstü</i>	41	3,96	,617			
Mesleki Kıdem				F		
<i>1-5 yıl</i>	13	3,89	,587	,579	,678	
<i>6-10 yıl</i>	14	3,77	,752			
<i>11-15 yıl</i>	26	3,82	,795			

16-20 yıl	14	4,07	,783		
21 yıl ve üstü yıl	65	3,97	,598		
Mezun Olunan Okul Türü				F	
Yüksekokul	29	4,05	,560		
Fakülte (Lisans)	96	3,88	,688	,865	,423
Lisansüstü	7	4,06	,877		
Sınıf Düzeyi				F	
1. Sınıf	33	3,93	,610		
2. Sınıf	30	3,97	,704		
3. Sınıf	35	3,96	,675	,282	,838
4. Sınıf	34	3,84	,718		
Sınıf Mevcudu				F	
20 kişi altında	28	3,66	,758		
20-30 kişi	71	3,91	,689	5,071	,008*
30 kişi üstünde	33	4,18	,436		
TOPLAM	132	3,92	,672		

*p<0,05

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma öncesi (hazırlık) stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t=,059$, $p=,953$). Kadın öğretmenler ($X=3,93$), erkek öğretmenler ($X=3,92$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=1,430$, $p=,237$). 20-29 yaş grubu ($X=3,79$), 30-39 yaş ($X=3,79$), 40-49 yaş ($X=4,08$), 50 yaş üstü öğretmenler ($X=3,96$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=,579$, $p=,678$). Mesleki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl ($X=3,89$), 6-10 yıl ($X=3,77$), 11-15 yıl ($X=3,82$), 16-20 yıl ($X=4,07$) ve 21 yıl üstü ($X=3,97$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=,865$, $p=,423$). Yüksekokul mezunu öğretmenler ($X=4,05$), fakülte mezunu öğretmenler ($X=3,88$), lisansüstü mezun olan öğretmenler ($X=4,06$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmeni olunan sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=,282$, $p=,838$). 1. sınıf öğretmenleri ($X=3,93$), 2. sınıf öğretmenleri ($X=3,97$), 3. sınıf öğretmenleri ($X=3,96$), 4. sınıf öğretmenleri ($X=3,84$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=5,071$, $p=,008$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 20 kişinin altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 30 kişinin üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf mevcudu 20 kişinin altında ($X=3,66$), 20-30 kişi ($X=3,91$), 30 kişinin üstünde ($X=4,18$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre okuma esnası stratejileri kullandırma düzeyleri

Değişkenler	N	X	Ss	Test Değeri	P	Fark Olan Gruplar (LSD)
Cinsiyet				t		
Kadın	69	3,80	,694			
Erkek	63	3,81	,769	-,077	,939	
Yaş				F		
20-29 yaş	16	3,83	,703			
30-39 yaş	39	3,55	,883			
40-49 yaş	36	4,00	,603	2,63	,053	
50 yaş ve üstü	41	3,87	,624			
Mesleki Kıdem				F		
1-5 yıl	13	3,89	,729			
6-10 yıl	14	3,56	,724			
11-15 yıl	26	3,55	,933			
16-20 yıl	14	4,06	,573	1,934	,109	
21 yıl ve üstü yıl	65	3,81	,639			
Mezun Olunan Okul Türü				F		
Yüksekokul	29	4,00	,563			
Fakülte (Lisans)	96	3,75	,765	1,321	,271	
Lisansüstü	7	3,80	,766			
Sınıf Düzeyi				F		
1. Sınıf	33	3,62	,846			
2. Sınıf	30	3,89	,678			
3. Sınıf	35	3,95	,693	1,332	,267	
4. Sınıf	34	3,78	,667			
Sınıf Mevcudu				F		

20 kişi altında	28	3,44	,840	6,789	,002*	20 kişi altı- 30 kişi üstü
20-30 kişi	71	3,81	,696			
30 kişi üstünde	33	4,10	,553			
TOPLAM	132	3,81	,728			

*p<0,05

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma esnası stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t=,077$, $p=,939$). Kadın öğretmenler ($X=3,80$), erkek öğretmenler ($X=3,81$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=2,627$, $p=,053$). 20-29 yaş grubu ($X=3,83$), 30-39 yaş ($X=3,55$), 40-49 yaş ($X=4,00$), 50 yaş üstü öğretmenler ($X=3,87$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=1,934$, $p=,109$). Mesleki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl ($X=3,89$), 6-10 yıl ($X=3,56$), 11-15 yıl ($X=3,55$), 16-20 yıl ($X=4,06$) ve 21 yıl üstü ($X=3,81$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=1,321$, $p=,271$). Yüksekokul mezunu öğretmenler ($X=4,00$), fakülte mezunu ($X=3,75$), lisansüstü mezunu ($X=3,80$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmeni olunan sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=1,332$, $p=,267$). 1. sınıf öğretmenleri ($X=3,62$), 2. Sınıf öğretmenleri ($X=3,89$), 3. Sınıf öğretmenleri ($X=3,95$), 4. Sınıf öğretmenleri ($X=3,78$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=6,789$, $p=,002$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 20 kişinin altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 30 kişinin üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf mevcudu 20 kişinin altında ($X=3,44$), 20-30 kişi ($X=3,81$), 30 kişinin üstünde ($X=4,10$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyleri

Değişkenler	N	X	Ss	Test Değeri	P	Fark Olan Gruplar (LSD)
Cinsiyet				t		
Kadın	69	4,42	,435	-,608	,544	
Erkek	63	4,66	,443			
Yaş				F		
20-29 yaş	16	4,46	,531	2,29	,081	
30-39 yaş	39	3,51	,458			
40-49 yaş	36	4,57	,336			
50 yaş ve üstü	41	4,43	,437			
Mesleki Kıdem				F		
1-5 yıl	13	4,48	,575	1,128	,346	
6-10 yıl	14	4,26	,405			
11-15 yıl	26	4,36	,466			
16-20 yıl	14	4,52	,410			
21 yıl ve üstü yıl	65	4,48	,405			
Mezun Olunan Okul Türü				F		
Yüksekokul	29	4,49	,428	,928	,398	
Fakülte (Lisans)	96	4,41	,440			
Lisansüstü	7	4,61	,442			
Sınıf Düzeyi				F		
1. Sınıf	33	4,45	,439	,612	,609	
2. Sınıf	30	4,35	,435			
3. Sınıf	35	4,44	,477			
4. Sınıf	34	4,50	,401			
Sınıf Mevcudu				F		
20 kişi altında	28	4,21	,430	8,588	,000*	20 kişi altı- 30 kişi üstü
20-30 kişi	71	4,43	,425			
30 kişi üstünde	33	4,65	,373			
TOPLAM	132	4,44	,437			

*p<0,05

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t=,608$, $p=,544$). Kadın öğretmenler ($X=4,42$), erkek öğretmenler ($X=4,66$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($F=2,294$, $p=,081$). 20-29 yaş grubu ($X=4,46$), 30-39 yaş ($X=3,51$), 40-49 yaş ($X=4,57$), 50 yaş üstü öğretmenler ($X=4,43$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F=1,12$, $p=,346$).

Mesleki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl (X=4,48), 6-10 yıl (X=4,26), 11-15 yıl (X=4,36), 16-20 yıl (X=4,52) ve 21 yıl üstü (X=4,48) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir (F=,928, p=,398). Yüksekokul mezunu öğretmenler (X=4,49), fakülte mezunu (X=4,41), lisansüstü mezunu (X=4,61) düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmeni olunan sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (F=,612, p=,609). 1.sınıf öğretmenleri (X=4,45), 2.sınıf öğretmenleri (X=4,35), 3.sınıf öğretmenleri (X=4,44), 4.sınıf öğretmenleri (X=4,50) düzeyinde görüş belirtmiştir. Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F=8,588, p=,000). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 20 kişinin altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 30 kişinin üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf mevcudu 20 kişinin altında (X=4,21), 20-30 kişi (X=4,43), 30 kişinin üstünde (X=4,65) düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre okunanı değerlendirme stratejileri kullandırma düzeyleri

Değişkenler	N	X	Ss	Test Değeri	P	Fark Olan Gruplar (LSD)
Cinsiyet				t		
<i>Kadın</i>	69	4,47	,776			
<i>Erkek</i>	63	4,42	,693	,334	,739	
Yaş				F		
<i>20-29 yaş</i>	16	3,53	,851			
<i>30-39 yaş</i>	39	3,12	,692	4,186	,007*	
<i>40-49 yaş</i>	36	3,69	,642			
<i>50 yaş ve üstü</i>	41	3,58	,724			
Mesleki Kıdem				F		
<i>1-5 yıl</i>	13	3,65	,840			
<i>6-10 yıl</i>	14	2,91	,458			
<i>11-15 yıl</i>	26	3,30	,758	3,020	,020*	
<i>16-20 yıl</i>	14	3,63	,705			
<i>21 yıl ve üstü yıl</i>	65	3,54	,714			
Mezun Olunan Okul Türü				F		
<i>Yüksekokul</i>	29	3,52	,642			
<i>Fakülte (Lisans)</i>	96	3,40	,759	1,279	,282	
<i>Lisansüstü</i>	7	3,82	,718			
Sınıf Düzeyi				F		
<i>1. Sınıf</i>	33	3,28	,741			
<i>2. Sınıf</i>	30	3,50	,723			
<i>3. Sınıf</i>	35	3,52	,752	,720	,542	
<i>4. Sınıf</i>	34	3,47	,531			
Sınıf Mevcudu				F		
<i>20 kişi altında</i>	28	3,10	,717			20 kişi altı
<i>20-30 kişi</i>	71	3,41	,732	7,995	,001*	30 kişi üstü
<i>30 kişi üstünde</i>	33	3,81	,601			
TOPLAM	132	3,45	,735			

*p<0,05

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okunanı değerlendirme stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t=,334, p=,739). Kadın öğretmenler (X=4,47), erkek öğretmenler (X=4,42) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F=4,186, p=,007). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 30-39 yaş ile 40-49 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. 20-29 yaş grubu (X=3,53), 30-39 yaş grubu (X=3,12), 40-49 yaş grubu (X=3,69), 50 yaş üstü grubundaki öğretmenler (X=3,58) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F=3,020, p=,020). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl (X=3,65), 6-10 yıl (X=2,91), 11-15 yıl (X=3,30), 16-20 yıl (X=3,63) ve 21 yıl üstü (X=3,54) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir (F=1,279, p=,282). Yüksekokul mezunu öğretmenler (X=3,52), fakülte mezunu öğretmenler (X=3,40), lisansüstü mezunu olan öğretmenler (X=3,82) düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmeni olunan sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (F=,720, p=,542). 1.sınıf öğretmenleri (X=3,28), 2.sınıf öğretmenleri (X=3,50), 3.sınıf öğretmenleri (X=3,52), 4.sınıf öğretmenleri (X=3,47) düzeyinde görüş belirtmiştir. Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (F=7,995, p=,001). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre, 20 kişinin altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 30 kişinin üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf mevcudu 20 kişinin altında (X=3,10), 20-30 kişi (X=3,41), 30 kişinin üstünde (X=3,81) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu 30 kişinin üstünde olan öğretmenlerin

Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerinden okunanı değerlendirme stratejileri kullandırma düzeyi daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma uygulamalarına ilişkin görüş ve düşünceleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri, okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme aşamalarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri ve bu düzeylerin öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişiklik gösterme durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri orta seviyededir. Erdem (2012) yaptığı araştırmada benzer şekilde Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından orta seviyede olduğunu tespit edilmiştir. Yine Ünal (2006), Karatay (2007) ve Topuzkanamış ve Maltepe (2010) çalışmalarında da öğretmen adaylarının orta seviyede okuma stratejilerini kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencilere okuma sonrası stratejileri en yüksek ortalama ile kullandırmaktadır. Bu durum metne stratejik olarak yaklaşmakta birlikte okuma sonrasında daha da arttığını göstermektedir. Erdem (2012), yaptığı çalışmada edebiyat öğretmeni adayları, en yüksek ortalamalarla okuma öncesi, en az ise okuma sonrası stratejileri kullanmaktadır sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin hazırlık stratejilerinden öğrencilerin başlığa göre metnin içeriğini tahmin etme ve okumaya başlayınca durup olayın nasıl gelişip-sonuçlanacağına yönelik stratejileri kullandırmaları oldukça iyi düzeydedir. Öğrencilerine okuyacakları metni niçin okudukları ve ne öğrenmek istediklerini kendilerine sormalarını isteme düzeyleri ise orta düzeydedir. Okumanın bel kemiğini oluşturan niçin okuyorum ve ne öğreneceğim sorusunu soran öğretim uygulamalarına orta düzeyde yer vermeleri okumanın verimliliğini oldukça düşürecektir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma esnası stratejilerinden öğrencilerin okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurarak metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasındaki ilişkileri belirlemelerine ve okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarına yönelik stratejileri kullandırmaları oldukça iyi düzeydedir. Okuma esnasında öğrencilerin okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ve şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını istemeleri ve metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerine yönelik stratejileri kullandırmaları ise orta düzeydedir. Öğrencilerin okuduklarını grafik öğeleri ile ifade etmelerine yönelik öğretim uygulamalarına yer verme düzeyinin düşük olması okunanın kavranarak anlamlandırılmış şeklinin açıklamasını güçleştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası stratejilerinden öğrencilerin metinle ilgili hazırlanmış soruları cevaplamalarına, metnin ana fikrinin ne olduğuna, metne uygun başlıklar önermelerine ve metindeki bilinmeyen kelimelerin altlarını çizmelerine yönelik stratejileri kullandırmaları iyi düzeydedir. Öğrencilerine okudukları metne ilişkin düşüncelerini ifade ederek metinden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini ve metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını istemeleri orta düzeydedir.

Sınıf öğretmenlerinin okunanı değerlendirme stratejilerinden, öğrencilerin bilgilerine ne katkı sağladığına, metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerine, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farklılıklara, metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu değerlendirme ve metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerine yönelik stratejileri kullandırmaları oldukça iyi düzeydedir. Öğrencilere öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını ve metni kendileri yazsalar, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma düzeyleri ise orta düzeydedir. Duman ve Arsal (2015), öğretmenler okumaya başlamadan önce metni gözden geçirme, metin hakkında sorular sorma ve okurken bu soruların cevaplarını araştırma, tekrar okuma, özet yapma, sorulara verilen cevaplar doğrultusunda metni inceleme gibi uygulamalar ile öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlara ilişkin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okunanı değerlendirme boyutlarında da cinsiyete göre manidar bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın ve Coşkun, 2011; Dilci ve Kaya, 2012; Doğan, 2009; Erdem, 2012; Memnun ve Akkaya, 2009; Özdemir, 2018; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010). Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin üstbilişsel stratejileri öğrencilerine kullandırma düzeyleri bakımından bu araştırma sonuçlarının önceki araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak Tunca ve Alkın-Şahin (2014), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Değerlendirme boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmazken; Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği toplam puanları ile planlama, örgütleme ve denetleme boyutundan aldıkları puanlar arasında kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Baykara (2011) ise öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algılarını incelediği çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda (Ateş, 2013; Demir ve Özmen, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) kadınların erkeklere göre daha fazla bilişötesi öğrenme stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Karatay (2007) ise erkeklerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri yaş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre alt boyutlara ilişkin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası stratejileri kullandırma düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okunanı değerlendirme boyutunda mesleki deneyime göre 1-5 yıl

mesleki deneyim lehine, yaşa göre 30-39 yaş aleyhine manidar bir farklılık görülmüştür. Şöyle ki; mesleğe yeni başlayan öğretmenler uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerden daha fazla okunanı değerlendirme üstbilişsel stratejileri kullanılmaktadır. Dilci ve Kaya (2012), sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada mesleki kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Doğan (2009) da araştırmasında öğretmenlerin üstbiliş ölççeğine ait puan ortalamalarının kıdemlerine göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Yaş ve deneyim açısından baktığımız zaman Memnun ve Akkaya (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin daha alt sınıflara göre üstbilişsel öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlara ilişkin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okunanı değerlendirme boyutlarında da mezun olunan okula göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre yüksekokul, fakülte ve lisansüstü mezuniyet durumuna sahip öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Benzer şekilde Dilci ve Kaya (2012) yaptıkları araştırmada, lisans, lisansüstü, önlisans+2 yıl ve diğer mezuniyet durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre alt boyutlara ilişkin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okunanı değerlendirme stratejileri kullandırma düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak sınıf mevcudu değişkenine göre alt boyutlara ilişkin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası ve okunanı değerlendirme stratejileri kullandırma düzeyinde bir farklılıktan söz edilebilir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin öğrencilerine strateji kullandırma düzeyinin dikkat çekici bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Mevcut arttıkça her bir öğrenciye ulaşmak güçleşeceği için öğrencilerin kendi bilişsel farkındalıklarını artırarak kendi öğrenmelerinin önünü açmak için öğretmenler daha çok üstbilişsel okuma stratejilerini kullanılmaktadır sonuca varılabilir.

ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri hakkında elde edilen bulgulardan hareketle varılan sonuçlara göre öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma konusunda çeşitli öneriler getirilebilir. İlkokul seviyesinde bulunan öğrencilere üstbilişsel bilgi, becerileri ve stratejilerin kazandırılarak nitelikli bir okuma yapılmasında sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin gerek hizmet öncesi eğitimlerinde gerekse mesleğe başladıktan sonra hizmet içi kurslarla üstbilişsel okuma bilgi, becerileri ve stratejileri geliştirilerek öğrencilerine aktarmaları ve aktif olarak kullandırmaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma düzeylerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılarak, yeterli düzeyde üstbilişsel okuma stratejisine sahip olmayan öğretmenler belirlenerek, bu öğretmenler için hizmet içi eğitimler verilmelidir. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma konusunda daha da bilinçlendirilerek ve daha nitelikli okumaya teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9(8), 91-110.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2 (4), 258-273.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 551-557.
- Balci, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 147-160.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma Öğretiminde Biliş ve Üst-Biliş Stratejileri. *International Journal of Humanities Art and Researches -Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Haziran, 118-137.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 91-99.
- Demir, Ö. ve Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açı-sından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 145-160.
- Demir, T. (2010). Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. *TÜBAR-XXVII/Bahar*, 201-223.

- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Doğan, E. (2009). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri İle Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*: İstanbul.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe Dersinde *Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkilliliği*. *Milli Eğitim Dergisi*. 206, 5-15.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, International Journal Of Literature And Language Education*, 9, 59-74.
- Güneş, F. (2017). Okuma Sürecinde Metindeki Anlamdan Zihindeki Anlama. *International Journal of Language Academy*, 5 (1), 7-25.
- Karacakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelci, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Katranlı, M. Ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 73-771.
- Kıroğlu, K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 771-788.
- Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teachertrainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen- Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 183-194.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.
- Özen, F ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (4), 565-586.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Elementary Education Online- İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*. 10 (2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), 489-492.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü-Dizinler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın.
- Saracaloğlu, S., Karacakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 457-480.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-Bahar*, 655-677.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, January 4(1)*, 47-56.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (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.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.

Summary

One of the most basic ways of achieving constantly developing and changing knowledge, to keep the information you have is to constantly update is to read. Reading which is the act of establishing connections between the possessed knowledge and the others; it requires knowing what, why, how and how to read it. Metacognitive reading strategies include tactics about how the student will plan, monitor and evaluate the reading process, and how to use them systematically. In the process of understanding what you read and read, it is effective for the individual to know metacognitive reading strategies and fulfill the steps of implementation for these strategies. Teachers are expected to raise individuals who are familiar with metacognitive reading strategies and who are seeking solutions using these strategies in problems they encounter. Teaching of metacognitive reading strategies to students and the most competent people in the use of these strategies by students.

The main purpose of this research, conducted using the screening model approach, is to determine the level of primary school teachers' use of metacognitive reading strategies in their lessons. The number of studies in which primary school teachers have used metacognitive reading strategies for their students and examines teaching practices in terms of various variables is very small. It is aimed that this research will serve to fill such a void. For this purpose, "Scale of Metacognitive Reading Strategies" developed by Özen and Durkan (2016) was used. The research was carried out with the 132 primary school teachers working in Ordu province in the academic year of 2017-2018. From the questionnaire data, the level of using participative teachers' strategies of reading metacognitive reading was analyzed by SPSS 20 statistical program according to gender, age, professional experience, educational status, number of students in the class variables and descriptive statistical results were tabled and interpreted. Frequency, percentage, mean, independent sample t-test, and one-way analysis of variance ANOVA were used in the analysis of the data.

When the findings obtained in the research are evaluated; it has been reached that the level of using the metacognitive reading strategies of the primary school teachers in the Turkish lessons to their students is moderate. The level of use of metacognitive reading strategies in the classroom teachers' Turkish lessons to their students did not show any significant difference according to gender. There was no significant difference in before reading, moment of reading, post-reading and reading assessment dimensions of the subdimensions according to gender. The level of use of metacognitive reading strategies in the classroom teachers' Turkish lessons to their students did not show any significant difference according to age and professional experience. However, in the sub-dimensions, there are differences in reading evaluations in favor of seniority of 1-5 years and not in favor of age of 30-39. The level of use of metacognitive reading strategies in the classroom teachers' Turkish lessons to their students did not show any significant difference according to educational status, class level variables. There was no significant difference in before reading, moment of reading, post-reading and reading assessment dimensions of the subdimensions according to educational status, class level variables. The level of use of metacognitive reading strategies in the classroom teachers' Turkish lessons to their students did show any significant difference according to number of students in the class variables. There was significant difference in before reading, moment of reading, post-reading and reading assessment dimensions of the subdimensions according to number of students in the class variables. It was observed that as the class size increased, the level of strategy use of teachers' students increased remarkably. As each student becomes more and more difficult to reach, it is possible that the teachers are using more metacognitive reading strategies in order to open up their own learning by increasing their cognitive awareness.