

The Levels of Primary School Teachers' Ability to Use Metacognitive Reading Strategies

Nadir Çeliköz¹

¹Yildiz Technical University, Department of Education Sciences, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 24.02.2017

Received in revised form
27.11.2017

Accepted 07.12.2017

Available online

10.02.2018

ABSTRACT

One of the most important tasks expected by teachers in modern education programs is to give students the ability to use metacognitive reading strategies. However, teachers need to have these skills to get students to gain these skills effectively. Therefore, in this research, the ability of primary school teachers to use metacognitive reading strategies is examined and it is tried to determine whether the skill levels of seniority and gender are differentiated or not. The study population of the study, in which the survey model was used, constitutes 634 class teachers working in the central districts of Istanbul during the 2015-2016 academic year. Metacognitive reading strategies questionnaire (MRSQ), was used as a data collection tool in the research. According to the findings, it was determined that the class teachers used "high" cognitive reading strategies frequently. In addition, while there is no difference between male and female teachers' ability to use strategy, teachers with 10 or fewer years of success have achieved these strategies a little more often. On the basis of the results obtained, proposals for research, MoNE and teachers were introduced.

© 2018 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Primary school teachers, meta cognition, reading strategies

Extended Abstract

Reading, which is one of the basic elements and activities of education system, unfortunately can not be realized in the desired way in Turkey. For example, in the International Student Assessment Program-PISA exam, which is based on the meaning of the reading, Turkey's rank is 37 out of 64 countries behind OECD countries (BBC, 2016). Failure to meet the expectation of the reading process can negatively affect the entire course of individual, the entire educational life, and even the whole life. Therefore, reading skills are among the top priority problems that should be concentrated in Turkish education system.

The use of various strategies in the reading process facilitates the understanding of the text. For example, paying attention to the structure and characteristics of the text increases the level of effective participation and understanding of the reading process, as well as the basis for the development of skills such as text criticism, evaluation and recall (Akyol, 2007). However, in order for students to acquire and use metacognitive reading skills in an effective way depend on the quality of primary school programs and teachers in a large extent. Certainly one of the most fundamental elements of education is teachers in the system. They must have these skills in order to enable themselves to get their students to acquire metacognitive reading strategies effectively It is important for teachers to learn these skills at the level of practice in pre-service training process, and these skills are a model that can be demonstrated in everyday life in terms of social learning model.

¹ Corresponding author's address: YTU, Department of Education Sciences, Turkey / KTMU Department of Education Sciences, Kyrgyz.

Telephone: +90552755206

Faks:+996 (312) 4892761

e-mail: ncelikoz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.015>

There are a lot of researches on meta-cognitive reading strategies in literature, but the studies, which determine the level of meta-cognitive reading strategies use by teachers are relatively few. However, the research data on the level of use of these skills by teachers can contribute to the development of teachers' training programs and the training of qualified teachers, as well as to the development of in-service training programs for teachers in MoNE responsibilities. Therefore, in this research, two questions are considered as a main problem. They are: what is the ability of primary school teachers to use meta-cognitive reading strategies?, and Do seniority and gender characteristics of teachers differ in their ability to use metacognitive reading strategies?.

Method

The aim of this study is to examine the levels of primary school teachers' ability to use metacognitive reading strategies to determine whether their seniority and gender skills levels differ. Therefore, the research was carried out in the survey. The ability of teachers to use their meta-cognitive reading strategies in the research is tried to be portrayed and described without manipulation.

The "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ)" developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004) and adapted to Turkish by Çöğmen and Saracaloğlu (2010) was used as a data collection tool in the research. The questionnaire, which includes 22 meta-cognitive reading strategies, consists of two parts. The first part measures the ability of teachers to use Analytical Strategies (16 items) and the second part measures the ability to use Pragmatic Strategies (6 items), because of sample difference, validity and reliability studies were performed once again on the existing data, in addition to the original validity-reliability studies of the measurement tool. According to the result of factor analysis, the factor loadings of the scale items ranged from 0.37 to 0.84 and revealed 63% of the total variance by establishing a two-factor structure as it was originally. The Cronbach Alpha reliability of the scale was 0.91 for the total, 0.93 for the first sub-factor and 0.88 for the second sub-factor.

Results

The main conclusion reached in this study is that primary school teachers use metacognitive reading strategies quite often. Teachers use both analytical and pragmatic strategies to a large extent. In addition, the seniority of teachers differentiates the levels of metacognitive reading strategy use. Teachers, who have ten year or less work experience use these strategies more than teachers who have eleven year work experience. However, the impact size results revealed that seniority variable, which differentiates the utilization levels of these strategies, was found to be too low for both analytical, pragmatic and general strategy utilization levels. Another result revealed that the levels of the metacognitive reading strategy use of female and male teachers were similar. In other words, it can be said that the gender variable does not have a significant effect on the level of teachers' ability to use metacognitive reading strategies.

Primary school teachers need to give more importance and priority to the activities which bring up the metacognitive reading strategies for students and to make more efforts to create this awareness.

In-service training courses can be organized, including the use and awareness of meta-cognitive strategy for the elimination of incomplete aspects of teachers who work at primary school level.

Experimental studies in the literature on the levels of teachers' use of cognitive awareness strategies in learning-teaching environments are. Therefore, experimental studies should be conducted on the use of cognitive awareness levels of teachers.

It is also important to carry out researches that include qualitative processes so that the teaching processes of meta-cognitive reading strategies can be studied in a more detailed way and understood better.

İlkokul Öğretmenlerinin Üst-Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri

Nadir Çeliköz¹

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 24.02.2017

Düzeltilmiş hali alındı
27.11.2017

Kabul edildi 07.12.2017

Çevrimiçi yayımlandı
10.02.2018

ÖZ

Modern eğitim programlarında öğretmenlerden beklenen en önemli görevlerden birisi de öğrencilere üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Ancak öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri etkili bir şekilde kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerileri incelenerek, kıdem ve cinsiyetlerinin beceri düzeylerini farklılaştırıp, farklılaştrmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma evrenini, 2015–2016 öğretim yılında İstanbul'un merkez ilçelerinde görev yapan 634 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini "Oldukça" sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bayan ve erkek öğretmenlerin strateji kullanma becerileri arasında fark bulunmazken, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejileri biraz daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak da, araştırma, MEB ve öğretmenlere yönelik öneriler getirilmiştir.

© 2018 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

İlkokul öğretmenleri, üst-biliş, okuma stratejileri

Giriş

Okuma genel olarak yazılı, basılı, oyma, kabartma türündeki simgelerden gözlemlere dayalı olarak anlam çıkarma sürecidir. Okuma basılı iletilerin duyu organlarıyla algılanıp yorumlanması ve anlamlandırılması amacıyla zihin ile duyu organlarının ortaklaşa yürüttüğü bir etkinliktir. Okuma işleminde temel amaç, işaretlerden düşüncelere hızlı bir geçiş yapmaktır. Okuma eyleminde temel olarak üç öge yer almaktadır. Bunlardan birincisi "yazılı veya basılı metin", ikincisi "duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması", üçüncüsü ise "okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır." Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması hâlinde gerçekleşebilmektedir (Temizkan, 2007).

Eğitim sisteminin temel unsurlarından ve etkinliklerinden birisi olan okuma, ne yazık ki Türkiye'de istenen nitelikte gerçekleşmemektedir. Örneğin okuduğunu anlamaya dayalı olarak yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA sınavlarında Türkiye, 64 ülke arasında 37. sırada yer alarak OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır (BBC, 2016). Okuma sürecinden beklenen muradın elde edilememesi, bireyin tüm derslerini, tüm eğitim hayatını ve hatta tüm yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu yüzden okuma becerileri Türk eğitim sisteminin üzerinde yoğunlaşması gereken en öncelikli sorunlar arasında yer almaktadır.

Eğitim sürecinde okuma becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılabilmesi kuşkusuz birçok faktöre bağlıdır. Babacan (2012), aile, sosyo-ekonomik düzey, zekâ, kültürel değerler, bireyin güdülenme düzeyi ve kendine dair farkındalığını okuma becerileri için öncül faktörler olarak sıralamaktadır. Bu faktörler içerisinde eğitimin üzerinde odaklanması gereken ve eğitimle kazandırılabilir olan en temel faktör, bireyin bilişsel farkındalığıdır. Kendi düşünme süreçleri hakkında düşünme, izleme, değerlendirme ve kontrol etme süreçlerini içeren bilişsel farkındalık (üst-biliş), Papaleontiou-Louca (2003)'a göre etkili bir anlayışın

¹ Sorumlu yazarın adresi: YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye / KTMÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırgızistan
Telefon: +90552755206
Faks: +996 (312) 4892761
e-posta: ncelikoz@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.02.015>

geliştirilebilmesi için bireylerin kendi düşünceleriyle ilgili bilgilerini ve bilişsel aktivitelerdeki yeteneklerini ifade etmektedir.

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin okuma öncesinde; eski bilgilerini harekete geçirdikleri, hedeflerini belirledikleri ve uygun öğrenme stratejilerini kullanabildikleri gözlemlenirken; bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (Gelen, 2003).

Okuma eylemi sırasında bireyler metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uygulamaktadırlar. Üst biliş stratejileri olarak da adlandırılan bu süreçler, okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde çok önemli katkılar sağlamaktadır. Üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve bireyin kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Üst-biliş stratejileri okuma öncesinde süreci planlama, okuma sırasında süreci izleme ve okuma sonrasında da süreci değerlendirme olarak iş görmektedir. Planlama stratejisi, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun farkında olarak okuma sürecini gerçekleştirmesidir. İzleme stratejileri, daha çok okuma sırasında tahminlerde bulunma, çıkarım yapma, metindeki ipuçlarını kullanma, metnin yapısını belirleme ve metnin özelliklerini kullanma, metindeki bilgilerin belirli türlerini saptamak için grafik düzenleyiciler kullanma, yorumlarını ya da sorularını oluşturma gibi anlama sürecinin izlenmesine yönelik stratejilerin kullanımını ifade etmektedir. Değerlendirme stratejileri ise okuma öncesi yapılan planın çalışıp çalışmadığına karar verme, okunan bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, okuma sürecindeki eksikliklerin neler olduğunu belirleme ve gerekirse stratejiyi değiştirme gibi uygulamaları içermektedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Fogarty, 1994; Karabay, 2015).

Sonuç olarak okuma sürecinde çeşitli stratejilerin kullanılması, metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin metnin yapı ve özelliklerine dikkat etmek, okuma sürecine etkin katılımı ve anlama oranını artırdığı gibi metni eleştirme, değerlendirme, hatırlama gibi becerilerin gelişimine de zemin hazırlamaktadır (Akyol, 2007). Bununla birlikte bu zeminin, etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi yani öğrencilerin üst-bilişsel okuma becerilerini kazanıp, kullanabilmeleri, büyük ölçüde ilköğretim programlarının ve öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Türkiye’de 2005 yılından itibaren yenilenen eğitim programlarıyla yapılandırıcılık ve çoklu zekânın temele alındığı öğrenci-merkezli bir program anlayışına geçilmiştir. Böylece, bireysel farklılıklar da dikkate alınarak üst-bilişsel stratejilerin etkili bir şekilde kazandırıldığı, öğrenmeyi öğrenen ve yaşam boyu öğrenmeye istekli, okuduğunu anlayan, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan ve zayıf yönlerini baskın zekâ alanları doğrultusunda geliştirmeye çalışan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak yenilenen ilköğretim programlarının bu amaçları tam olarak gerçekleştirebildiği söylenemez. Bunun da en önemli sebeplerinden birisi, öğretmen faktörüdür. Eğitimin kuşkusuz en temel unsurlarından birisi olarak sistemde yer alan öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini öğrencilere etkili bir şekilde kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin en azından bu becerileri hizmet öncesi eğitim sürecinde uygulama düzeyinde öğrenmiş olmaları ve sosyal öğrenme modeline göre de bu becerileri günlük hayatında gösterebilen bir model oluşturmaları önem taşımaktadır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda daha çok farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin incelendiği ve bazı değişkenlerle ilişkilerinin betimlendiği görülmektedir (Akın ve Çeçen, 2014; Bozkurt ve Memiş, 2013; Çetin ve Taşkın, 2015; Demirci, 2015; Demirel 2012; Dilci ve Babacan, 2011; Ertekin, 2010; Feyzioğlu ve Ergin, 2012; Kana, 2014; Kiremitçi, 2013; Koç ve Arslan, 2015; Koç, 2011; Kural ve Kocakulah, 2014; Polat ve Uslu; 2012; Solmaz, 2015). Yapılan araştırmaların bir bölümünde ise ölçek geliştirme çalışmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Irak, 2012; Karakelle ve Saraç, 2007; Karatay, 2009; Öztürk, 2012; Tosun ve Irak, 2008). Öğretmenlik konusuyla ilişkili olarak yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde de farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının (Ateş ve Yıldırım, 2014; Aydın ve Coşkun, 2011; Çöğmen, 2008; Demir ve Kaya, 2015; Edizer, 2015; Gül, Esra ve Yılmaz, 2015; Karasakaloğlu, Karacaoğlu ve Özelçi, 2012; Memnun ve Akkaya, 2009; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Taşçı, Altun ve Soran, 2008; Yıldız, 2012;) üstbiliş stratejileri ve bazı kişisel özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Literatürde öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanma

düzeylerini (Özcan, 2007; Dilci ve Kaya, 2012; Serdil, 2012) belirlemeye yönelik araştırma sayısı nispeten daha az görünmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin bu becerileri kullanım düzeylerine ilişkin araştırma verileri öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarının geliştirilmesine ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği gibi MEB sorumluluğunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu yüzden bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerilerinin ne olduğu ve özellikle de öğretmenlerin kıdemleri ile cinsiyet özelliklerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini farklılaştırıp, farklılaşmadığı sorusu temel problem olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri, kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerileri incelemek ve kıdemleri ile cinsiyetlerinin beceri düzeylerini farklılaştırıp, farklılaşmadığını belirlemektir. Bu yüzden araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, mevcut durumu tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Tarama modellerinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, incelenen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma, yani bilimin tasvir işlevi ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerileri, mevcut durumları manipüle edilmeksizin var olduğu şekliyle tasvir edilmeye, betimlenmeye çalışılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte MEB (2016) istatistiklerine göre Türkiye'de yaklaşık 280 bin ilkökul öğretmeni bulunduğu ve oldukça geniş bir kapsama sahip olduğu için araştırma bir çalışma evreni üzerinde yürütülmüştür. Çalışma evreni olarak 2015–2016 öğretim yılında İstanbul'un merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul öğretmenleri belirlenmiştir. Çalışma evreni içerisinde 13,485'i erkek 29,759'u kadın olmak üzere toplam 43,244 ilkökul öğretmeni bulunmaktadır (MEB, 2016). İstanbul'un farklı ilçelerindeki bu öğretmenler içerisinde kolay ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya istekli olanlardan yansız atama yoluyla seçilen 318 (% 50,1)'i bayan 316 (% 49,9)'sı erkek olmak üzere toplam 634 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmen sayısı toplam öğretmen sayısının yaklaşık % 1,5'ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 54'ü 10 yıl ve daha az, % 46'sı ise 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen, Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire)" kullanılmıştır. Toplamda 22 üst-bilişsel okuma stratejisini içeren ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır; Birinci bölüm öğretmenlerin Analitik Stratejileri (16 madde), ikinci bölüm ise Pragmatik Stratejileri (6 madde) kullanabilme becerilerini ölçmektedir. Analitik Stratejiler daha çok değerlendirmeye ilgilidir. Yani; okunulan bilginin daha sonra nasıl kullanabileceğini düşünme, konunun başlığından ne okuduğunu anlayabilme, ön bilgilerden yararlanma, gözden geçirme, üzerinde düşünme, ayırt etme, çıkarımda bulunma, amaçları gözden geçirme, amacına uygun bilgiyi ayıklama, anlamlandırma, tahmin etme, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme gibi okuyucunun metinden okuduğunu anlamasına yardımcı olan stratejilerdir. Pragmatik okuma stratejileri ise; not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma gibi okuyucuların okuduklarını hatırlamalarına yardım eden stratejileri içermektedir. Ölçme aracı 5'li likert tarzı bir derecelendirme içermekte ve öğretmenler stratejileri kullanım düzeylerini; (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Oldukça ve (5) Tamamen seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedirler.

Ölçeğin orijinalinin geçerlilik-güvenirlilik çalışmasında; iki faktörlü bir yapı oluşturduğu, 22 maddenin faktör yüklerinin 0.40 ve üzerinde yer aldığı, ölçeğin birinci alt faktörünün Cronbach Alpha güvenirliliğinin 0.85, ikinci alt faktörünün 0.75 ve genelinin ise 0,84 olduğu ifade edilmektedir. Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından 726 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında $r=0,85$ korelasyon bulunduğu, yapı geçerliliği çalışmasında tüm maddelerin aynı faktörler altında kalarak toplam varyansın % 36'sını açıkladığı vurgulanmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları da sırasıyla birinci alt faktör için 0.78, ikinci alt faktör için 0.82 ve ölçeğin geneli için ise 0,81 olarak bulunmuştur. Örneklem farklılığından dolayı bu çalışmada mevcut veriler üzerinden ölçme aracının geçerlik ve güvenirlilik sonuçları bir kez daha incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,37 ile 0,84 arasında değişmekte ve iki faktörlü bir yapı olarak toplam varyansın % 63'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliliği ise toplam için 0.91, birinci alt faktör için 0.93, ikinci alt faktör için de 0.88 bulunmuştur.

Verilerin analizinde, SPSS 20.0 paket programından yararlanılmış ve öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerini betimlemek için aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kıdem ve cinsiyetlerine göre üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında fark olup olmadığının karşılaştırılması bağımsız t-testi ile sınanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı 0.05 manidarlık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, alt problemler doğrultusunda incelenmiş ve üst-bilişsel okuma stratejilerinin alt öğeleriyle; (1) analitik stratejiler ve (2) pragmatik stratejiler şeklinde genel strateji kullanım düzeyleri ile birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur.

İlkokul Öğretmenlerinin Üst-Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini ne derece kullanabildikleri incelenmiştir. Tablo 1' de ilkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 1. İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri	n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.
Analitik Strateji	634	3,77	0,64	2,19	5,00
Pragmatik Strateji	634	3,60	0,63	1,93	5,00
Genel Üst-Biliş Stratejiler	634	3,72	0,61	1,95	5,00

Tablo 1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, ilkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini oluşturan analitik stratejileri kullanabilme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları (\bar{x}) =3.77 ve standart sapma puanları (ss)=0.64'tür. Diğer bir alt boyut olan pragmatik stratejileri kullanabilme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama puanları ise (\bar{x})=3.60 ve standart sapma puanları (ss)=0.63'tür. Her iki alt boyutun toplamı olan ve genel olarak üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları ise (\bar{x})=3.72 ve standart sapma puanları (ss)=0.61'dir. Ölçekten alınabilecek puanlarla karşılaştırıldığında, puan ortalamalarının hem analitik, hem pragmatik hem de öğretmenlerin genel üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin (4) kategorisinde yer aldığı ve "oldukça" sık kullanıldığına işaret ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca standart sapma puanlarının yüksek olmaması ise, grubun homojen sayılabileceği anlamına gelmekte, öğretmenlerin oldukça sık kullandıklarını ifade ettikleri üst-bilişsel okuma strateji puanlarının tüm öğretmenler için genellenebilir bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle strateji kullanım düzeyleri çok yüksek, düşük ya da çok düşük öğretmenlerin grupta önemli bir faktör olarak yer almadıkları söylenebilir.

Kıdemlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Üst-Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak ilkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin mevcut mesleki deneyimlerine, yani meslekteki kıdemlerine göre farklılaşp

farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenler kıdemleri açısından; (1) 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar ve (2) 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanlar şeklinde iki gruba ayrılarak gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 2’de kıdemlerine göre ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 2. Kıdemlerine göre ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	d
Analitik Strateji	10 Yıl ve Altı	343	3,84	,64	632	2.464	0.335	0,009
	11 Yıl ve Üstü	291	3,70	,68				
Pragmatik Strateji	10 Yıl ve Altı	343	3,66	,80	632	2.396	0.090	0,009
	11 Yıl ve Üstü	291	3,53	,87				
Genel Üst-Biliş Stratejiler	10 Yıl ve Altı	343	3,75	,58	632	2.401	0.154	0,009
	11 Yıl ve Üstü	291	3,62	,63				

(*) $p < 0.05$

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 10 yıl ve daha az kıdeme sahip ilkökul öğretmenleri ile 11 yıl ve daha fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre $\alpha = 0.05$ düzeyinde hem analitik ($t = 2,464$; $p < 0,05$), hem pragmatik ($t = 2,396$; $p < 0,05$) ve dolayısı ile hem de genel üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri açısından manidar bir fark bulunmuştur ($t = 2,401$; $p < 0,05$). 10 yıl ve daha az kıdemi bulunan öğretmenlerin analitik stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları (\bar{x})=3.84, 11 yıl ve daha kıdemli olan öğretmenlerden (\bar{x})=3.70 daha yüksektir. Benzer şekilde 10 yıl ve daha az kıdemi bulunan öğretmenlerin pragmatik stratejilere ilişkin aritmetik ortalama puanları (\bar{x})=3.66, 11 yıl ve daha kıdemli olan öğretmenlerden (\bar{x})=3.53 daha yüksektir. Her ikisinin toplamı olan genel üst biliş stratejilerinde de 10 yıl ve daha az kıdemi bulunanların aritmetik ortalama puanları (\bar{x})=3.75, 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanlardan yüksek bulunmuştur. Aslında tüm öğretmenler bu stratejileri yüksek düzeyde kullanmakla birlikte 10 yıl ve az kıdeme sahip olanların biraz daha fazla kullanım becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü analitik ($d = 0,009$), pragmatik ($d = 0,009$) ve genel ($d = 0,009$) strateji kullanım düzeylerindeki bu farklılıkların çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu yüzden kıdem faktörünün öğretmenlerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde önemli bir etken olarak düşünülmemesi gerektiği söylenebilir.

Cinsiyetlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Üst-Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin cinsiyetlerine, yani bayan ya da erkek olma durumlarına göre farklılaşma araştırılmıştır. Tablo 3’te cinsiyetlerine göre ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin üst-biliş okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Analitik Strateji	Bayan	318	3,72	,68	632	0.811	0.417
	Erkek	316	3,68	,64			
Pragmatik Strateji	Bayan	318	3,77	,82	632	0.431	0.667
	Erkek	316	3,72	,90			
Genel Üst-Biliş Stratejiler	Bayan	318	3,60	,60	632	0.814	0.416
	Erkek	316	3,58	,60			

(*) $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde bayan ilkököl öğretmenleri ile erkek öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre $\alpha=0.05$ düzeyinde hem analitik ($t=0,811$; $p>0,05$), hem pragmatik ($t=0,431$; $p>0,05$) ve dolayısı ile hem de genel üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri açısından manidar bir fark bulunmamıştır ($t=0,814$; $p>0,05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde önemli faktör olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan temel sonuç ilkököl öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini oldukça sık kullandıkları yönündedir. Öğretmenler hem analitik hem de pragmatik stratejileri büyük ölçüde kullanmaktadır. Okuma, bireylerin yaşamı algılama, anlamlandırma ve yönlendirmesine fırsatlar sunan, bilgilerini artıran, farklı bakış açıları kazandıran, kişilik kazanmasına yardımcı olan bir süreçtir (Epçeçan, 2009). Okuma sürecinde üst-bilişsel stratejilerin kullanılması okumayı anlamlı kılmakta ve okumadan beklenen sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Marcell, 2007; McKeown ve Gentilucci, 2007). Üst-bilişsel stratejiler okuma öncesinde süreci planlama, okuma sırasında süreci izleme ve okuma sonrasında da süreci değerlendirme olarak iş görmektedir. Bu araştırmada üst-bilişsel okuma stratejilerini oluşturan analitik ve pragmatik stratejileri öğretmenlerin oldukça sık kullandıkları sonucuna ulaşılmış olması onların bu stratejileri öğrencilerine öğretebilmeleri için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretmenlerin bu stratejileri kullanım düzeylerinin mükemmel olduğu anlamına da gelmemelidir. Bazı stratejilerde eksikliklerinin bulunduğu anlamı da bu araştırmanın içerisinde barındırdığı, göz ardı edilmemesi gereken bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Analitik stratejiler değerlendirmeye ilgilidir ve bu araştırmada ilkököl öğretmenlerinin analitik stratejileri sık kullandıklarını ifade etmeleri genel olarak; okudukları bilgiyi günlük hayatla nasıl ilişkilendirilebileceklerini ve nerede kullanabileceklerini düşündüklerini, ön bilgilerinden yararlandıklarını, konunun başlığından ne okuduğunu anlamaya çalıştıklarını, bilgileri gözden geçirdiklerini, sunulan içeriğin üzerinde düşündüklerini, okunulan bilgilerden çıkarımlarda bulduklarını, okuma amaçlarını gözden geçirip amaçlarına uygun bilgiyi uygun olmayanlardan ayıkladıklarını, verilmeye çalışılan mesajları tahmin etmeye çalıştıklarını, tahminlerinin doğruluğunu kontrol ettiklerini, metni anlamlandırmaya çalıştıklarını, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarmak için çaba gösterdiklerini, metnin güçlük düzeyini belirleyip, zor metinleri anlaşılır kılmak için görselleştirme vb. uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Öte yandan pragmatik okuma stratejileri ise okuyucuların okuduklarını hatırlamalarına yardım eden stratejileri içermektedir. Bu araştırmada ilkököl öğretmenlerinin pragmatik stratejileri de sık kullanmaları; not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, zihinde canlandırma, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma gibi uygulamaları her zaman yapmasalar da büyük ölçüde yaptıklarına işaret etmektedir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin değişkenlik gösterdiği gözlenmektedir. Bununla birlikte literatürün genelinden öğretmenlerin “bazen” ve “sık” düzeylerinde kullanım becerileri gösterdikleri söylenebilir. İnce ve Duran (2013) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde yoğunlaştıkları ancak öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlayamadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin strateji kullanımı konusunda farkındalıkları bulunmasına rağmen ders süresinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasının strateji kullanımında güçlüğü neden olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının, anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördüklerine, buna karşılık; okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirme, okuma sırasında sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, okuma sonrasında ise soruları yanıtlama, anlamlandırma ve okunan metni tekrar etme stratejisini kullanma konularında daha yeterli olduklarına işaret edilmektedir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında “genellikle” düzeyinde kullandıkları, Kuzu ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırmada “sık sık” kullandıkları, Baydık (2011) tarafından yapılan araştırmada “kısmen yeterli” ve Piltin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise üst-bilişsel bilgiye yeteri kadar sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin

üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ne mükemmel ne de çok yetersizdir. Literatürden elde edilen sonuçların da bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer temel sonuç, öğretmenlerin kıdemlerinin üst-bilişsel okuma stratejisi kullanım düzeylerini farklılaştırdığı sonucudur. On yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenler, 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır. Bununla birlikte, kıdem değişkeninin bu stratejilerin kullanım düzeylerini farklılaştırabilme gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü sonuçları hem analitik, hem pragmatik hem de genel strateji kullanım düzeyleri için çok düşük bulunmuştur. Yani kıdem faktörünün öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde çok önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Kıdem öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda da bu bulgu desteklenir niteliktedir. İnce ve Duran (2013) tarafından yapılan araştırmada kıdemi daha düşük sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma ve altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ancak literatür genelinde kıdem etkili bir faktör olmadığı (Dilci ve Kaya, 2012; Doğan, 2009; Duran, 2011; Okçu ve Kahyaoglu, 2007; Yıldırım, 2012) yaygın bir sonuçtur.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise, bayan ve erkek öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejisi kullanım düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucudur. Yani cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı sonucudur. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda da bu bulgu büyük ölçüde desteklenir niteliktedir. Öğretmenler üzerinde yapılmamakla birlikte öğretmen adayı ya da öğrenciler üzerinde yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet faktörünün etkisine rastlanmıştır. Örneğin Ateş (2013) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Tunca ve Akın (2014)'ın yaptıkları çalışmada ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların önemli bir bölümünde ise cinsiyet etkili bulunmamıştır (Aydın ve Coşkun, 2011; Baykara, 2011; Brantmeier, 2003; Coşkun, 2006; Duran, 2011; Özsoy vd., 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Phakiti, 2003; Yıldırım, 2012). Bu sonuçlara göre, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejisi kullanım düzeylerinin farklılaşmadığı ya da öğretmenlerin bayan ya da erkek olmasının onların üst-bilişsel okuma stratejisi kullanımlarında çok etkili bir faktör olarak sayılamayacağı söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetleri ya da kıdemlerinden daha ziyade, üst-bilişsel stratejiler konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin, bu stratejileri kullanım becerileri üzerinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir.

İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerde üst-bilişsel okuma stratejilerini etkili bir şekilde kazandırma etkinliklerine daha fazla önem ve öncelik vermeleri ve bu farkındalığı yaratmak için daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir.

İlkokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eksik yönlerinin giderilebilmesine dönük üst-bilişsel strateji kullanımı ve farkındalığını içeren hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin literatürde deneysel çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu yüzden öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Ayrıca üst-bilişsel okuma stratejilerinin uygulamada öğretim süreçlerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve daha iyi anlaşılabilmesi için nitel süreçleri içeren araştırmaların yapılması da önem taşımaktadır.

Kaynakça

Akın, E. & 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*, 9(8), 91-110.

- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri: İnönü üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Ateş, S. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: a case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 551-557.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-316.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- BBC, (2016). Retrieved from http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/05/150513oecd_egitim_rapor on june 01, 2016.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brantmeier, C. (2003), Does gender make a difference? passage content and comprehension in second language reading, *Reading In A Foreign Language*, 15(1), 1-27.
- Çeçen, M. A. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri: Giresun üniversitesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çetin, M. F. & Taşkın, Ç. Ş. (2015). Sözlü dönütün ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 39-67.
- Coşkun, Eyyup (2006), *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Demir, Ö. D. & Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin eleştirel düşünme durumları ile ilişkilerinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 35-68.
- Demirci, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde üst bilişsel araştırmaya dayalı öğrenmenin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve üst bilişsel süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.
- Dilci, T. & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.
- Dilci, T. & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

- Doğan, E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbilgi becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki: İstanbul Anadolu yakası örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Edizer, Z. Ç. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ertekin, S. Z. (2010). *A study on the use of reading strategies by students in science and social science departments*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Feyzioğlu, E. Y. & Ergin, Ö. (2012). 5E öğrenme modelinin kullanıldığı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin üst bilişlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 55-77.
- Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognition*. Palatine, Ill: IRI/Skylight.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gül, Ş., Esra, Ö. K. ve Yılmaz, S. S. (2015). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 119-130.
- Irak, P. M. (2012). Üstbilgi ölçeği çocuk ve ergen formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 46-52.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Kana, F. (2014). Metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students, *Journal of Education Faculty*, 16(1), 100-120.
- Karabay, A. (2015). Evaluation of the thesis based on critical thinking skill in terms of critical writing criteria. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1043-1060.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖÇ) A ve B formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karasakaloğlu, N., Karacaloğlu, A. S. & Özelçi, S. Y. (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. (2008). *Bilimsel Araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(19), 58-80.
- Kazu, H. & Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 323-342.
- Kiremitçi, O. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(3), 29-40.
- Koç, C. & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 28-37.
- Kural, M., Özdemir, E. & Kocakulah, S. (2014). 10. sınıf modern fizik ünitesinin üstbilgi stratejileri ile destekli öğretiminin özel görelilik kuramı kavramlarının öğretimine etkisi. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana, 15 Eylül, 2014.

- Marcel, B. (2007). Traffic light reading: fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*, 60, 778-781.
- Mckeown, R. G. & Gentilucci J. L. (2007). Think-aloud strategy: metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 136-147.
- MEB, (2016). Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf on june 06,2016.
- Memnun, D.S. & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.
- Okçu, V. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6,129-146.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. & Kuruyer, G. H. (20-22 Mayıs 2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Kitabı*, 489-492.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Phakiti, A. (2003), "A closer at gender and strategy use in L2 reading", *Language Learning*, 53(4), 649-703.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, S. & Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 28-43.
- Solmaz, D. Y. (2015). Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri: Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda bir araştırma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 6(1), 25-38.
- Serdil (2012) *Türk İngilizce öğretmenlerinin okuma stratejileri ile ilgili inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Taraban, R., M. Kerr, & K. Rynearson (2004). Analytic and pragmatic factors in college students metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Taşçı, G., Altun, A. & Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 284-296.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosun, A. & Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 19(1), 67-80.
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi*.
Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.