

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA STRATEJİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Pınar EMRE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR / 2019

©2019-Pmar EMRE

**T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANABİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA STRATEJİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ KULLANMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**THE RELATION BETWEEN READING COMPREHENSION
STRATEGIES AND USING METACOGNITIVE
READING STRATEGIES OF PRE-SERVICE
ENGLISH TEACHERS**

Pınar EMRE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU**


KIRŞEHİR / 2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Pınar EMRE tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması 10.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Nuri BALOLU (İmza)

Unvanı Adı Soyadı



Üye Dr. Öğr. Üyesi Neşe BÖRÜ (İmza)

Unvanı Adı-Soyadı



Üye Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL (İmza)

Unvanı Adı-Soyadı



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.././2019

Pınar EMRE

İmza

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Pınar EMRE

Danışman: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2019-(XII+50)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Jüri

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Neşe BÖRÜ

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Üstbiliş, temel olarak düşünme üzerine düşünme olarak tanımlanabilir. Üstbiliş stratejilerini kullanma, yabancı dilde okuduğunu anlama başarısında etkin ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olur. Bu çalışmada yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ve üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe kitap okuma sıklığı, İngilizce kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmeye çalışılmıştır. Bunun yanında yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının belli değişkenler üzerinde bir etkisi ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 yılında İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yer alan iki üniversitede İngiliz Dili ve Eğitimi alanında öğrenim görmekte olan 1, 2, 3, ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması, öğrencilerin yabancı dilde okuma başarısını ölçen, Al-Qudairy'nin (2010) geliştirdiği başarı testi; Taraban, Kerr ve Ryneerson (2002) tarafından geliştirilmiş, Akyol & Ulusoy, (2009); Mokhtari, (2002); Saricoban, (2002) tarafından 3 madde eklenmiş ve Tuncer (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği nin (ÜBOSÖ) son hali ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişisel Bilgi Testi aracılığıyla sağlanmıştır.

Katılımcılardan toplanan veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) ile analiz edilmiştir. Veri analizinde Mann Whitney-U, Kruskal Wallis testleri ile korelasyon analizine başvurulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı puanları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında bir ilişki bulunmadığı; yabancı dilde okuduğunu anlama başarısının öğrencilerde demografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe kitap okuma sıklığı, İngilizce kitap okuma sıklığı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) açısından bir farklılık oluşturmadığı ve üstbilişsel okuma

stratejilerinin yalnızca sınıf düzeyi ve İngilizce kitap okuma sıklığı değişkenlerinde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dilde okuduğunu anlama, üstbiliş, üstbiliş stratejileri

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN READING COMPREHENSION STRATEGIES AND USING METACOGNITIVE READING STRATEGIES OF PRE-SERVICE

ENGLISH TEACHERS

M.Sc.Thesis

Preparer: Pınar EMRE

Advisor : Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2019-(XII+50)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Jury

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Asst. Prof. Dr. Neşe BÖRÜ

Asst. Prof. Dr. Deniz AKDAL

Metacognition can be basically defined as thinking upon thinking. Using metacognition strategies recruit efficient and permanent learning on reading comprehension in language learning. In this study, it is tried to determine whether there is a significant relationship between reading comprehension success in language reading and use of metacognitive reading strategies in terms of gender, grade level, frequency of reading Turkish books, frequency of reading English books, mother education status and father education status. In addition, it has been tried to determine whether there is a relationship between reading comprehension success and metacognitive reading strategies.

In this study, it is aimed to determine whether there is a relationship between reading comprehension and metacognitive reading strategies on certain variables and whether there is a relationship between them. The study group of the research consisted of 1, 2, 3 and 4. grade-students studying English Language Teaching in Central Anatolia and Black Sea regions in 2018-2019 academic year. The data was carried out with the achievement test measuring the students' reading comprehension success was developed by Al-Qudairy (2010); MRSQ (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2002), added three items by Akyol & Ulusoy, (2009); Mokhtari, (2002) and adapted the final version by Tuncer (2011); and Personal Information Test developed by the researcher.

The data was collected from the participants were analyzed by Statistical Package for Social Sciences Program (SPSS). In the data analysis, it was applied the tests Mann-Whitney U, Kruskal Wallis and correlation analysis. As a result, there is no relationship between students' reading comprehension success scores and using the metacognitive reading strategies; the difference in reading comprehension success in terms of demographic characteristics (gender, grade level, Turkish book reading frequency, English book reading frequency, mother education status and father education status). On the other hand, it was determined that metacognitive reading strategies differ only in grade level and frequency of reading in English.

Key words: reading comprehension in language learning, metacognition, metacognition strategies

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması ile İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma kapsamında yabancı dilde okuduğunu anlama ve üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe-İngilizce kitap okuma sıklığı, anne-baba eğitim durumlarını yordayıp yordamadığı araştırılmaktadır. araştırma probleminin tanımı, araştırmanın önemi, kapsamı (araştırmanın alt basamakları, bölümleri vb.) ve amacını açıkça ifade edecek, yapılan çalışmanın bilime sağladığı katkıları da belirtecek şekilde olmalıdır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında bir çok kişinin emeği geçti. Bu süreçte, tüm bilgisini ve desteğini esirgemeyen, beni bu çalışmanın her aşamasında motive eden ve vazgeçmeme asla izin vermeyen danışmanım ve sayın hocam Prof. Nuri BALOĞLU'na ne kadar teşekkür etsem azdır.

Verilerin toplanmasında gönüllü olarak anketlere katılan yabancı dil bölümü öğrencilerine samimiyetleri ve yardımları için, zamanını ve emeğini esirgemeyen Ali İhsan KARAYEL'e, hem anlayışı hem de desteği için beni asla yalnız bırakmayan tüm arkadaşlarıma, okula ilk adımımı attığım o günden bu yana bana öğreten, yol gösteren, bu tezde yazılı her bir harfte hakkı olan emekçi tüm öğretmenlerime, güzel yüreği ile yardımlarını ve desteğini hep yanımda hissettiğim yol arkadaşım Onur Ersek ARSLAN'a, sonsuz sevgi ve emeklerini asla esirgemeyen, her kararında yanımda olan ve ayrıca tez sürecimde desteklerini hep hissettiğim sevgili annem ve babam Saime-Ali EMRE'ye ve canım kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Kırşehir-2019

Pınar EMRE

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
içindekiler	viii
Sayfa No	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
Sayfa No	xiii
ŞEKİller LİSTESİ.....	xvi
Sayfa No	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	i
1. GİRİŞ	i
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	ii
1.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	iv
1.3. VARSAYIMLAR	iv
1.4. TANIMLAR.....	iv
BÖLÜM II	vi
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	vi

2.1. YABANCI DİL VE OKUDUĞUNU ANLAMA.....	vi
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	vi
2.1.2. Okuduğunu Anlama	vii
2.1.3. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama	vii
2.2. ÜSTBİLİŞ VE OKUMA BECERİSİ.....	viii
2.2.1. Üstbiliş.....	viii
2.2.2. Üstbilişsel Stratejiler	ix
2.2.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri	x
2.2.4. Üstbiliş ve Okuma Becerisi.....	x
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	xii
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	xii
2.3.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	xiii
BÖLÜM III	xvi
3. YÖNTEM	xvi
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	xvi
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	xvi
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	xvi
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	xvii
3.3.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	xvii
3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	xvii
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	xviii
BÖLÜM IV	xix

4. BULGULAR.....	xix
4.1. ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	xix
4.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular .xix	
4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	xix
4.1.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xx
4.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxi
4.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxii
4.1.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxii
4.2. Öğrencilerin Üstbiliş Kullanım Stratejilerine İlişkin Bulgular.....	xxiii
4.2.1. Öğrencilerin Üstbiliş Kullanım Stratejileri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular .xxiii	
4.2.2. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	xxiv
4.2.3. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxiv
4.2.4. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxv
4.2.5. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxvi

4.2.6. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxvii
4.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular	xxvii
4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Toplam Puanları	xxvii
4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki	xxviii
BÖLÜM V	xxx
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	xxx
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	xxx
5.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları	xxx
5.1.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete İlişkin Sonuçları	xxx
5.1.1.2. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçları	xxx
5.1.1.3. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Türkçe ve İngilizce Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları	xxxii
5.1.1.4. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları	xxxii
5.1.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları	xxxii
5.1.2.1. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin Sonuçları	xxxiii

5.1.2.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	xxxiii
5.1.2.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.2.4. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin İngilizce Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.2.5. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejileri ile İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	xxxiv
5.2. ÖNERİLER.....	xxxv
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	xxxvi
5.2.2. Öğretmenlere Öneriler	xxxvi
5.2.3. Öğrencilere Öneriler	xxxvi
5.2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiren Birimlere Yönelik Öneriler	xxxvi
KAYNAKça.....	xxxvii
ekler	xlvi

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	vi
2.1.2. Okuduğunu Anlama	vii
2.1.3. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama	vii
2.2.1. Üstbiliş	viii
2.2.2. Üstbilişsel Stratejiler	ix
2.2.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri	x
2.2.4. Üstbiliş ve Okuma Becerisi.....	x
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	xii
2.3.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	xiii
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	xvii
3.3.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	xvii
3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	xvii
4.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular .xix	
4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	xix
4.1.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xx
4.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxi
4.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxii

4.1.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxii
4.2.1. Öğrencilerin Üstbiliş Kullanım Stratejileri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular	xxiii
4.2.2. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	xxiv
4.2.3. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxiv
4.2.4. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	xxv
4.2.5. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxvi
4.2.6. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	xxvii
4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Toplam Puanları	xxvii
4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki	xxviii
5.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları	xxx
5.1.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete İlişkin Sonuçları..	xxxi
5.1.1.2. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçları	xxxi
5.1.1.3. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Türkçe ve İngilizce Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları	xxxii

5.1.1.4. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları.....	xxxii
5.1.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları.....	xxxii
5.1.2.1. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin Sonuçları.....	xxxiii
5.1.2.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	xxxiii
5.1.2.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.2.4. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin İngilizce Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.2.5. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları.....	xxxiv
5.1.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejileri ile İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	xxxiv
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	xxxvi
5.2.2. Öğretmenlere Öneriler	xxxvi
5.2.3. Öğrencilere Öneriler	xxxvi
5.2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiren Birimlere Yönelik Öneriler	xxxvi

ŞEKİLLER LİSTESİ

İçinde görünecek paragraf stili seçmediğiniz için içindekiler boş.

Sayfa No

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamaları
MRSI	Üstbilişsel Okuma Stratejileri Eğitimi
MRSQ	Metacognitive Reading Strategies Questionnaire
SORS	Okuma Stratejileri Ölçeği
SPSS	Sosyal Bilimler İstatistik Paketi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dil öğrenme; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere kabul görmüş dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 2011). Bu temel becerilerden olan okuma becerisi, okuyucu, metin ile etkileşime geçtiğinden interaktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Yüksel ve Yüksel, 2011). Okuma becerisinin bu etkileşim aracılığıyla okuyucuya kattığı iletişim, dil edinme ve bilgi paylaşımı gibi bir çok avantajı vardır. Bunlardan bir tanesi, okuyucunun okuduğunu anlamasıdır. Okuduğunu anlama, bilişsel bir süreç olup metni anlama ve yorumlayarak yeni bir anlam katma kabiliyetidir (Zhussupova ve Kazbekova, 2016). Diğer bir deyişle, okuduğunu anlama, okuyucunun okuma öncesi bilgilerini göz önünde bulundurarak metinlerdeki fikirleri analiz edip anlam yüklemektir (Yılmaz, 2018). Yabancı dil öğreniminde ise okuma becerisi, yabancı dilde okuduğunu anlamada başarıya ulaşabilme anahtarlarından biri olup yabancı dil başarısı için çok önemlidir (Bedir, 2018).

Bu bilgilerin ışığında okuma becerisinin gelişmesi için okumayı ve anlamayı geliştiren stratejiler okuyucuya okuduğunu anlama konusunda yardımcı olmaktadır. Okuma süreçlerinde bu stratejileri kullanan okuyucular başarıya daha yatkındır (Kızılay, 2011). Yabancı dilde okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar okuma stratejisinin kullanımı ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkarmıştır (Qanwal ve Karim, 2014; Keck, 2012; Uzunçakmak, 2005; O'Neill, 1992).

Bununla birlikte Sheorey ve Mokhtari (2001) üstbilişsel farkındalığın bireylerin okuma süreçleri hakkındaki biliş bilgisi ve okuduğunu anlamaya yardımcı olmaları için süreci yönetebilmelerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Okuma becerisini geliştirmede kullanılan stratejiler, bireyi amacına götüren bilinçli düşünce ve eylemlerdir (Chamot, 2004).

Bununla birlikte, Flavell'a (1976) göre okurken kullanılan bilişsel stratejiler okuyucunun bilişsel sürecini harekete geçirirken, okuyucunun kullandığı üstbilişsel stratejiler ise bilişsel sürecin kendisini izler. Bu demek oluyor ki, okuyucu, metinden bilgi almak ve metni anlayabilmek için bilişsel stratejileri kullanabilirken kullanılan bilişsel stratejilerin etkililiği için de üstbilişsel stratejilere başvurmalıdır (Öztürk, 2017).

Kavramı ilk olarak ortaya atan Flavell (1976), üstbiliş kavramını, kişinin kendi bilişsel süreçleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şey, yani bilginin ya da verinin öğrenme ile ilgili özellikleri ile ilgili bilgisi olarak tarif etmektedir.

Üstbiliş, hem öğrenmeyi hem de ikinci dil öğrenmeyi tamamiyle etkileyen önemli bir etkidir (Ceylan ve Harputlu, 2015). Okurken üstbiliş kullanımı, kelime, okuma farkındalığı, beceriler, kavrama, performans ve sorumluluk kazandırır ve okuyucunun bu becerileri geliştirmesine yardımcı olur (Öztürk, 2017).

Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda “Yabancı dilde okuduğunu anlama ile üstbiliş okuma stratejileri kullanımı arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu bu çalışmanın ana problemini oluşturmuştur. Bu temel problemin sınırında, üstbiliş okuma stratejilerini kullanan öğrencilerde yabancı dilde okuduğunu anlamaya ilişkin nasıl farklılıklar olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Her açıdan hızla değişen dünyada eğitim sistemlerinin de değişmesi, bireyleri çağı yakalama konusunda zorlamaktadır. Bu zorluklar bireylerin çağın gerekliliklerine erişebilmeleri için hem öğrenmelerine hem de nasıl öğrenmeleri gerektiğine dair eğitimcilere yeni yollar aratmaktadır. Hayata daha uyumlu bireyler yetiştirebilmek adına bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri üstbiliş stratejilerini kullanmalarıyla yakından ilişkilidir.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde üstbilişsel becerilerin edinimi, öğrencilere işlerini planlamada, daha esnek düşünmelerinde ve sorunları daha etkin biçimde çözmeye yardımcı olmaktadır. Üstbilişsel becerileri öğrenme, kalıcı öğrenmeye yardımcı olur (Demir, 2013). Bu anlamda, kalıcı öğrenmenin ders içinde gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, derslerde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının önemi artmaktadır.

Bununla birlikte, anadilimizde her gün farklı farklı metinlere maruz kalırken bu metinleri anlamada çok zorluk çekmemekteyiz. Bunun yanında konu, yabancı dilde okuduğunu anlama olduğunda bunun için farklı beceriler geliştirip farklı stratejileri takip etmek gerekmektedir.

Kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması, etkili okuduğunu anlama için öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve düzenlenmesinin (Neuenhaus vd. 2018) ve akademik başarının temelidir. (Mirandola vd., 2018). Üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrenme süreçlerinin takibinde önemli bir rol oynamaktadır.

Okuma, tüm derslerdeki akademik başarıyı artırma ve bireyin kendisini doğru ifade edebilmesini sağlamada çok etkili bir beceridir. Okuduğunu anlamada iyi olabilmek için bireyin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi ve bazı stratejilerden yararlanması gerekir (Bedir, 2018).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları ile okuma esnasında kullandıkları üstbiliş stratejileri ni kullanma düzeylerin arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyleri ile
 - a. Cinsiyet
 - b. Sınıf düzeyi
 - c. Türkçe kitap okuma sıklığı
 - d. İngilizce kitap okuma sıklığı
 - e. Anne eğitim düzeyi
 - f. Baba eğitim düzeyi değişkenleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile

a. Cinsiyet

b. Sınıf düzeyi

c. Türkçe kitap okuma sıklığı

d. İngilizce kitap okuma sıklığı

e. Anne eğitim düzeyi

f. Baba eğitim düzeyi değişkenleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2018-2019 akademik yılında Nevşehir Hacıbekaş Üniversitesi, Amasya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamına alınan İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin belirlenmesi araştırmacının imkanları ile sınırlandırılmıştır.

1.3. VARSAYIMLAR

Öğrenciler, veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle ve yansız olarak cevaplamışlardır.

1.4. TANIMLAR

Biliş: İngilizce’de “cognition” kelimesine karşılık gelmekte ve bilmek, tanımak ve kavramsallaştırmak anlamına gelir (www.answers.com).

Üstbiliş: Flavell'a (1976: 232) göre, kişinin kendi bilişsel süreçlerine, ürünlerine ve ilişkili her şeye (örneğin, bilgi ya da verinin öğrenmeyle ilgili özellikleri) ilişkin bilgisidir.

Okuma Stratejileri: Metnin okuyucular tarafından anlaşılabilmesi ve okuma esnasında olası sorunlarla başa çıkabilmek için kullanılan bilişsel eylemlerdir (Durkan ve Özen, 2018).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi Yabancı Dil Öğretimi, Okuduğunu Anlama, Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama, Üstbiliş, Üstbiliş ve Okuma Becerisi başlıkları altında anlatılmıştır.

2.1. YABANCI DİL VE OKUDUĞUNU ANLAMA

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı Dil öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde yabancı dilde okumalarını geliştirmek durumundadır. Yabancı dilde öğrenme süreci, yabancı dilde öğretme sürecini de etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminin sistematik olarak uygulanması İkinci Dünya Savaşı yıllarına dayanıp Audio-lingual (duyumcu dil anlayışı) yaklaşımıyla başlamıştır. Ardından dilbilimci Noam Chomsky ile başlayan 1960'lardan sonra ortaya konan yeni dilbilim yaklaşımıyla dil öğrenmenin alışkanlık kazanımından ziyade bir bilinç kazanımı olduğu fikri gelişmiştir (Güney, 2014). Özsoy'a (2007) göre, öğrenmenin etkililiği bilinçli bir biçimde gerçekleştirildiğinde artmaktadır.

Yabancı Dil Öğretimi'nde kullanılan yaklaşımların ülkemizde kullanılmasına yönelik Ekim, 1982 yılında gerçekleştirilmiş Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan Yabancı Dil Öğretim Programları seminerinde uygun olduğu düşünülen sınıflaması Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından belirlenmiştir (Güney,2014).

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)
3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

5. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)

6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Okuma; fikir paylaşımı, dil edinimi ve iletişim için bir araçtır. Okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi geliştirme, izleme ve uygulama ile ilgilidir.

Okunan metnin anlaşılabilmesi için metin ile deneyimleri arasında bağlantı kurabilmesi, okunan metnin bilgi öğelerini kavrayabilmesi ve bu öğeler arasında ilişki kurabilmesi gerekir. Okuduğunu anlamamanın seviyesi, okunan metnin önceki bilgilere ne miktarda dönüştürüldüğüne, bu bilgilerin ne ölçüde genişletildiğine ve önceki bilgilerle ne kadar ilişki kurabildiğiyle ilgilidir (Markman, 1981). Wolman (1991) ve Güzel'e (1998) göre metnin bilgi öğelerinin anlaşılması ve bu öğelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi okuyucunun okuduğunu anlaması ile mümkündür.

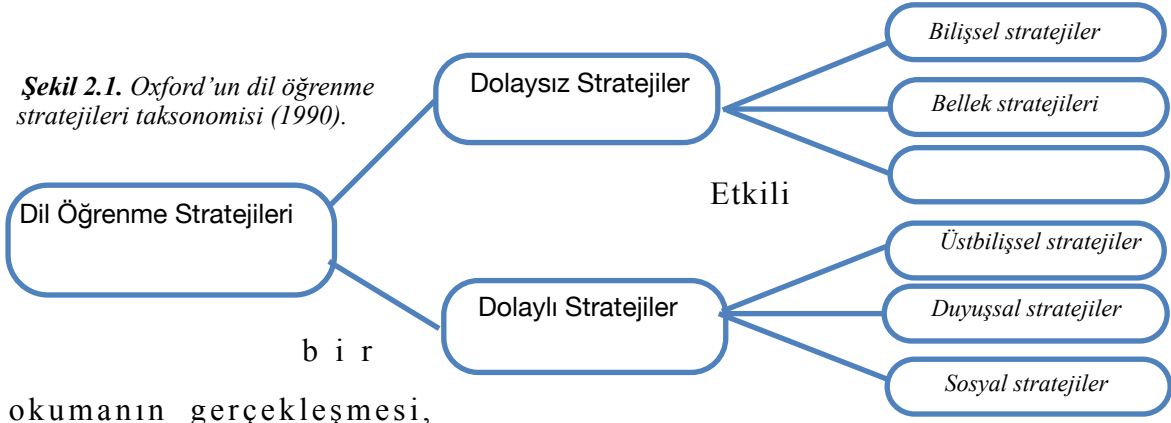
İyi bir okuyucu okuduğu metin ile önceden kazandığı bilgiler arasında bağlantı kurabilir, metinden anlam çıkarabilir, kelimeleri tahlil edebilir ve metinde geçecek sonraki bilgi öğelerini öngörebilir (Pressley, 2002).

2.1.3. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama

Birçok ülkede, öğrencilerin kendi alanlarına dair İngilizce ek kaynaklardan destek almaları gerektiği fakat konuşmanın okuma kadar gerekli olmadığı yerlerde okumanın en önemli dil öğrenme becerisi olduğu su götürmez bir gerçektir (McDonough ve Shaw, 2012; Ay, 2008).

Bu durum göz önüne alındığında yabancı dilde okurken, okuma becerisini geliştirmede kullanılan stratejiler okuduğunu anlama becerisi kazanmada öğrenciye verimlilik kazandıracaktır.

Yabancı dilde öğrenme stratejileri, Oxford'a (1990) göre, alt kategorileri olmak üzere dolaylı ve dolaysız olarak ayrılmıştır (Ay, 2008). Dolaysız stratejiler, bellek, bilişsel ve telafi edici stratejiler iken; dolaylı stratejiler ise üstbilişsel, etkin ve toplumsal stratejiler olmak üzere ayrılmıştır (Şekil 2.1).



okumanın gerçekleşmesi,

okuyucunun okuduğunu anlaması gerektiğini bilmesi, aynı anda farklı

sözcükleri algılayabilmesi, kelimeleri gruplar halinde fark edebilmeli, yargılar içinde ilişki ortaya koyabilmesi için cümle bilgisi ve metindeki birleştirme belirtkelerini kullanabilmeli, metin ile kendi eski bilgileri arasında mukayese yapabilmeli, okuma sonuna amaca hizmet edilip edilmediği üzerine tartışabilmeli ve bilgilerinin sağlamasını yapabilmelidir (Er, 2005).

2.2. ÜSTBİLİŞ VE OKUMA BECERİSİ

2.2.1. Üstbilis

Flavell (1976) çocuklarla ileri bellek becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada, *metamemory* tanımını ve daha sonra (1979) yılında ise çalışmalarında kullanarak devam ettiği, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelen *metacognition* kavramını literatüre kazandırmıştır (Özsoy, 2008). Bu terimin kullanımı, daha sonraki gelişmelerde de orijinal anlamına sadık kalmıştır. Örneğin, bilişsel psikoloji alanında çalışan araştırmacılar şu tanımları yapmışlardır (Lai, 2011).

“Çocukların kendi öğrenme ve düşünme faaliyetleri üzerindeki bilgi ve kontrolü” (Cross & Paris, 1988,);

“İnsanların genel olarak sorunlara yönelik çözüm yöntemlerini yönetmeye yardımcı etkili bir araç olarak kişinin kendi düşüncesinin farkında olması, kişinin kavram içerikleri farkındalığı, kişinin bilişsel süreçlerinin aktif olarak izlenmesi, kişinin bilişsel süreçlerini daha ileri bir öğrenimle ilişkilendirmek için düzenlenmesi ve bir dizi sezgisel yöntemin yardımcı bir araç olarak uygulanması” (Hennessey, 1999);

“Kişinin kendi düşüncesinin farkındalığı ve yönetimi” (Kuhn ve Dean, 2004);
“Düşüncenin izlenmesi ve kontrolü” (Martinez, 2006);
“Bilişsel girişimlerin izlenmesi” (Flavell, 1979);
“Kendi bilgi süreçleri ve bilişsel ve duygusal durumları hakkındaki bilgi” (Hacker vd. 1998);

“Üstbilgi bilgisi, öz-denetimin altındadır” (Stright, Neitzel, Sears ve Hoke, 2001);

“Üstbilgi, en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır.” (Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003).

“Üst biliş, genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkındaki bilgisidir. Başka bir deyişle, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır.” (Tunca ve Şahin, 2014).

Literatür taramasından sonra, yapılan araştırmanın hangi boşluğu dolduracak şekilde tasarlandığı belirtilerek, araştırmanın konusu, değişkenleri, yöntemi ve evren/örneklem gibi konuları kapsayacak biçimde problem cümlesi yazılmalıdır.

2.2.2. Üstbilişsel Stratejiler

Brown’a (1980) göre, üstbilgi becerileri bireyin kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, inceleme ve öğrenmenin özdenetlenmesine ilişkin becerileri kapsar (Özsoy, 2006; Semerci ve Elaldı, 2011). Bu becerilerin yanında, birey öğrenme sürecinde biliş düzenlemede üstbilişsel etkinlikler, planlama, izleme, test etme, gözden geçirme ve değerlendirme aşamalarını kullanmaları kendini düzenleme mekanizmalarıyla ilgilidir (Brown, 1980; Baker & Brown, 1984a).

Birçok çalışma üstbilgi becerilerinin gelişebileceğini göstermiştir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarılı olmayan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düşünmeleri, bu süreçteki güçlükleriyle ilgili durumlarla başa çıkabilmeleri ve stratejilerle bu süreci yönetebilmeleri için öğrenciye üstbilgi eğitimi verilebilir (Altındağ ve Senemoğlu, 2013).

2.2.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Başaran (2013) üstbilişsel okuma stratejilerini, ortaya anlamanın çıkmasını sağlayan, okuyucunun bilinçli olarak okuma sürecini izlemesi, ihtiyaç duyulduğunda sürece müdahil olması ve tüm süreci kapsamlı olarak değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Örneğin, okuyucu, iki metinden birini anlamanın diğer metne göre daha zor olduğunu farkediyorsa, metinle ilgili vereceği cevabı tekrar gözden geçiriyorsa ve unutabileceğini düşünerek okumasını yineliyorsa üstbiliş stratejilerini kullanmaya çalışıyor, demektir.

Üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma esnası, öncesi ve sonrasında kullanılması okuyucunun metni daha etkin biçimde okumasına yardımcı olur (Yılmaz, 2008). Yapılan çalışmalar, okumanın bu aşamalarında bilişsel stratejilerin kullanılmasına ve okuyucunun aynı zamanda hedeflerine ve kendini gözlemlemesine uygun olarak okuma stratejilerini oluşturması için kullanabileceği üstbilişsel stratejiler ile ilgilidir (Baker, 2002; Pressley ve Gaskins, 2006).

Üstbilişsel okuma becerileri gelişmiş bir okuyucu, okurken soru sorup metnin düşünce öğelerine dair çıkarımlarda bulunur, metnin anlamını ana çizgileriyle kısa ve öz biçimde verebilir. Üstbiliş becerilerini kullanabilen bir okuyucu, okuma esnasında daha iyi bir okuma yapabilmek için hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilir (Pressley, 2002; Altay, 2013).

Etkili bir okumanın gerçekleşebilmesi bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve bu stratejileri aktif olarak kullanması ile ilgilidir (Auerbach ve Paxton, 1997; Ülgen, 2004). Bireyin öğrenme süreçlerini yönetmeye yardımcı üstbiliş becerileri ise öğrenmenin iyileştirilmesi için bir paya sahiptir (Altındağ ve Senemoğlu, 2013).

2.2.4. Üstbiliş ve Okuma Becerisi

1979'da metabilis teorininin tanıtılmasından bu yana, çoğu çalışma öğrencilerin üstbiliş kullanımlarına odaklanmıştır. Yani üstbilişsel araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin

üstbilişsel özelliklerini ve yeteneklerini ve üstbiliş eğitiminin öğrencilerin üstbiliş geliştirme ve performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Okuma esnasında üstbiliş stratejileri kullanımına dair bir çok çalışma yapılmıştır (Qanwal ve Karim, 2014; Keck, 2012; Uzunçakmak, 2005; O'Neill, 1992). Bu çalışmalara göre, bir metni okurken üstbiliş stratejilerini kullananların bu stratejileri kullanmayanlara göre okuma hedeflerine daha büyük ölçüde ulaştıkları ve okudukları metinleri kolaylıkla anladıkları anlaşılmıştır.

Bir metni okurken herhangi bir üstbiliş stratejisi kullanmayanların ise okuduğunu anlamak için daha çok çaba gösterdikleri veya okumayı yarıda bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma öncesinde bir okuma amacına sahip olan okurlar, herhangi bir amacı olmayanlara göre daha yetkindirler. Bu okurlar, okunacak metne dair öncelikle uzunluk, yapı, karmaşıklık düzeyi, okuma amacına göre öncelikli okunması gereken bölümler vb. açısından bir değerlendirme yapar ve okuma süreçlerinin bir planını oluştururlar (Pressley ve Gaskins, 2006). Okuma esnasında ise, gerekli durumlarda okuma hızlarını yavaşlatıp artırabilir, anlayamadıkları cümle ya da paragrafları tekrar okuyabilirler. Anlamadıkları durumlarda geriye dönüp ya da ek bilgi için metnin ileri konularına bakabilirler. Önemli yerlerde not alıp, altını çizer, sözlük kullanır ve metni okumaya devam ederek bazen de sözcüklerin anlamını metin içinden çıkarmaya çalışırlar. (Otero, 2002; Pressley ve Gaskins, 2006; Westby, 2004).

Benzer şekilde yetkin okurlar, okuma süreci bittikten sonra da anlamadıklarını düşündükleri metni bırakmak yerine o metne dair içeriği tekrar zihinlerinde canlandırıp, tekrar gözden geçirip, önemli olduğunu düşündükleri bölümleri tekrar okurlar. Bunun yanında, metni anlayıp anlamadıklarına dair kendilerine sorular sorup, anlama süreçlerini izlerler. Bu süreci bu şekilde değerlendiren okurlar, yaşadıkları anlama sürecini analiz edip, anlama durumlarını değerlendirirler (Pressley, Symons, McGoldrick ve Snyder, 1995). Bu okuyucular metnin tamamını anlayamadıkları zamanlarda metni tekrar gözden geçirme, not alma, şema çizme, tablolaştırma, metin özetleme gibi detaylı işlemlerle de meşgul olur. Bu süreç, okurların, metinden elde ettikleri bilgileri kendi ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirmeleriyle sonuçlanır (Pressley ve Gaskins, 2006).

Yetkin okuyucular stratejileri ne zaman, hangi koşulda kullanacaklarını bilirler. Örneğin yetkin bir okuyucu, bilişsel bir strateji olan özetleme stratejisini uygun biçimde uygulayıp uygulamadığını test etmek için özetleme ile ilgili üstbilişsel strateji bilgisini kullanabilir. Okuyucu, “Özetimde, metindeki tüm önemli noktalar var mı?, Özetim ne kadar iyi?, Tüm bilgileri kapsıyor mu?, Önemli noktaların hepsini içerdi mi?” gibi soruları kendine sorarak özetini kontrol edebilir.

Yabancı dilde bir metni okurken ulaşılmak istenen amaç metnin anlaşılmasıdır. Okumanın etkili olabilmesi için önceki bilgilerinden faydalanmalı, eski bilgileri ve şimdi okuduğu ile arasında bağlantı kurabilmelidir. Ayrıca, okuma stratejilerin doğru ve yerinde kullanımıyla da ilişkilidir (Er, 2005).

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Güral (2000), üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin yabancı dilde okuma becerilerini kullanmaları ve geliştirmedeki rolü üzerine bir çalışma yapmıştır. Hem öğrencilere hem de hazırlık sınıfı dil okutmanlarına ayrı anket uygulanmıştır. Okutmanların ve öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları ve belirlenmiştir. Sonuç olarak başarı gösteren ve başarı göstermeyen öğrenciler arasında kullandıkları stratejiler bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Güngör (2005), ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini incelemiştir. Araştırmada Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmış olup hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha fazla kullandığını; ayrıca kız öğrencilerin de erkek öğrencilerden daha fazla okuduğunu anlama stratejileri bulgularına ulaşılmıştır.

Uzunçakmak (2005), yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı çalışmada bu sınıfa devam eden öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini incelemiştir. İngilizce dil başarısı ortalama olan toplam 112 kişiye kullandıkları okuma stratejilerini ölçen bir anket verilmiştir. İkinci anket ise 112 kişinin içinden ilk 17 ve son 17 kişiye verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda en yüksek başarıya sahip ilk 17 kişi ile en az başarıya sahip son 17 kişi arasında okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili herhangi bir farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır. Diğer yandan, okuma esnasında verilen strateji kullanımı uyarısı yapıldığında başarılı ve başarılı olmayan öğrencilerin okuma stratejileri kullanımı farklılık göstermiştir.

Kızılay'ın (2011) yılında Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve derslerle alakalı materyalleri okurken kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini araştırmayı ve okuma esnasında verimliliği artırmanın yollarını araştırmıştır.

Çalışmaya toplam 73 bölüm öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak amacıyla toplamda 30 maddelik bir anket kullanılmış ve sonuca göre tüm öğrencilerin etkin olarak üstbilişsel stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra cinsiyete dair bir farklılık bulunmazken orta ve orta üstü seviyedeki öğrenciler arasında üstbilişsel okuma stratejileri grubundan evrensel okuma stratejilerine dair istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Başaran (2013), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı, öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanmaları ile bu stratejilerle okuduklarını anlama arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Yöntem olarak betimsel yöntemlerden ilişkiyel tarama yöntemi kullanılmıştır. Toplam 89 öğrenci ile çalışılmıştır. Sonuç olarak ise cinsiyet açısından anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun yanısıra, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduklarını anlama ve hatırlamaları konusunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Fakat, öğrencilerin şube değişkeninin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, araştırmacının çıkarımına göre ise sınıf öğretmenlerini bu konuda çok etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Foster (1989) çalışmasında, üstbiliş öğretiminin ortalama ve ortalama üstü okuma becerisine sahip ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini araştırmıştır. Üstbiliş eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi Gates-MacGinitie Okuma Testlerinin okuduğunu anlama alttestinin öntest ve sontest

puanları, Okuma Yeterlik Testi ve hata tespiti testindeki farklar ile ölçülmüştür. Öğrencilerdeki üstbiliş farkındalık değişimi, üstbiliş görüşmelerinde aldıkları puanlardaki farklılıklar değerlendirilmiştir; her eğitim alan toplam 18 aşamadan oluşan haftada iki kez 20 dakikalık eğitim alan deney ve kontrol grubu olmak üzere 12 öğrenci yer almıştır. Sonuç olarak, ortalamanın üzerinde deney grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık göstermiştir. Üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama arasında varsayılan ilişkilere dair herhangi bir bulgu elde edilememiştir.

Shmais (2002)'de Filistinli öğrencilerin İngilizce metinleri okuma esnasında kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. “Sesli düşünme” yöntemi, görüşmeler, okuduğunu anlama başarı testleri ve bir ölçek kullanılmıştır.

Sonuçlar, “sesli düşünme” yöntemini anlam kontrolü ve farkındalık için uygun bir içe bakışçı yöntem olarak gösterse de görüşmeleri, başarı testlerinin ve anketin de dışa bakışçı yöntem olarak bir o kadar önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, çoklu veri toplama süreçlerinin ayrıca okuma stratejilerini tanıma açısından yardımcı olduğu sonucuna ulaşıyor.

Prasansaph'ın (2009) Tayland'da yaptığı çalışma, üstbilişsel okuma stratejileri eğitiminin (MRSI) ortaokul öğrencilerinin İngilizce'de okuduğunu anlama ve okuma stratejileri farkındalığı üzerine etkisini araştırmaktı. Çalışma, sıralı karma yöntem kullanılarak 50 ortaokul öğrencisiyle sekiz hafta süren bir süreçten oluşuyordu. Yöntemin içerisinde ön-test, son-test, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Sonuç olarak, üstbilişsel okuma stratejisi öğretiminin uygulanmasından sonra okuma stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerde ölçülebilir bir başarı artışı gözlemlenmiştir.

Ghysi vd. (2011)'nin yaptıkları çalışmada Tahran'ın farklı üniversitelerinde İngilizce eğitimlerine devam etmekte olan 194 öğrencinin Okuma Stratejileri Ölçeği (SORS) kullanılarak üstbilişsel farkındalıklarını araştırmak hedeflenmiştir. Çalışmada, SORS ölçeğinin yanında yarı yapılandırılmış görüşme de yapılmıştır. Sonuçlar ise, katılımcıların ortalama olarak üstbilişsel farkındalıklarına eriştiklerine ve sırasıyla en çok problem çözme, evrensel ve destekleyici stratejilerin kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca, ölçekte bulunmayan problem çözme stratejilerinin bazıları yarı yapılandırılmış görüşme

formunda yer alırken, ölçekte çoğunlukla ilgili maddelerin olduğu destekleyici stratejiler görüşmeciler tarafından sorulmamıştır.

Keck (2012), çalışmasında Kuzeybatı Pennsylvania'daki kırsal bir okul bölgesinde beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Öğrenciler Üstbilişsel Strateji Öğretimi (MSI), görüşmeler ve PSSA okuduğunu anlama başarı testi veri toplama aracı olarak kullanıldı. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Diğer yandan geçmiş bilgiler ve PSSA toplam okuma puanı ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerden ise daha çok üstbilgi okuma stratejilerini kullanan katılımcıların daha yüksek başarıları olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem/ desen /model, araştırmanın evren ve örnekleme/araştırma grubu, veri toplama araçları, uygulama/işlem sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, tarama modelinde ilişkisel bir çalışmadır. Tarama modelleri “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir” (Karasar, 1994:79). İlişkisel tarama ise, değişkenlerin iki veya daha fazla olmasıyla birlikte aralarındaki değişim durumlarını ve ölçüsünü ortaya koymayı amaçlar (Karasar, 2005).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni Türkiye’de Orta Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yer alan iki ayrı üniversitenin eğitim fakültelerindeki İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 73 kadın ve 17 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alınma yoluna gidilmemiş, doğrudan evren üzerinde çalışılmıştır. Bununla birlikte, araştırma, her iki üniversitede gönüllü katılımcı olan öğrenciler üzerinde yürütüldüğü için araştırmanın katılımcı sayısı 90 olarak gerçekleşmiştir. Böylece evrenin yüzde yüzü araştırmanın örnekleme olarak tanımlanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma verileri, üç adet veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin nitelikler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu bilgileri tespit üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin ayrıca Türkçe ve İngilizce okuma sıklıklarını ifade edebilmelerini mümkün kılacak sorulara da yer verilmiştir.

3.3.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bu başarı testi, Al-Qudairy (2010) tarafından geliştirilmiştir. Test, İngilizce’de okuduğunu anlamada beş farklı becerinin ölçülmesini içermektedir. Ölçekte iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü, Text A olarak ifade edilmekte olup bu bölümde 10 soru, ikinci bölüm Text B olarak adlandırılmakta olup metin arkasından verilen 10 adet dört seçenekli çoktan seçmeli 10 soru ile belirli bir bilgiye ulaşabilmek için metni tarama, ana fikri edinmek için metne göz gezdirme, çıkarımda bulunma, zamirlerin hangi özneyi işaret ettiğini fark etme ve metinden bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşmayı ölçen toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin puanlaması, öğrencilerin her iki bölümde yer alan metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevapların puanlanarak toplanması yoluyla yapılmıştır. Bir başka ifade ile İngilizce okuduğunu anlama başarı testinin analizi, öğrencilerin testin tamamından aldıkları toplam puanlar ile kullandıkları beş farklı okuduğunu anlama stratejisi dikkate alınarak puanlanmıştır.

3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Taraban, Kerr ve Rynearson (2002) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli likert tipi 25 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinali 22 maddeden oluşmaktadır. Tuncer (2011) tarafından ölçeğe daha evvel yapılmış çalışmalardan (Akyol & Ulusoy, 2009; Mokhtari, 2002; Saricoban, 2002) 3 madde eklenmiştir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar alabilmek için bu maddeler ölçeğe eklenmiştir (Tuncer 2011).

Ölçeğin ilk geliştirildiği şekliyle yapılan uygulamada Cronbach güvenirlik katsayısı .83 ve faktör yüklerinin de .307 ile .833 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Tuncer (2011) tarafından yapılan uyarlamasıyla yapılan uygulamada ise Cronbach alfa katsayısı .82 ve faktör yükleri .70 bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki 90 öğrenci üzerindeki Cronbach alfa katsayısı ise .90 bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği, hangi analiz tekniklerinin kullanıldığı açıklanmıştır. Bu verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın verileri 2018-2019 akademik yılında toplanmıştır. Bu araştırmada tanımlayıcı istatistikleri geliştirmek için nicel veri kullanılmıştır. Çalışmanın verileri SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) ile analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin betimlenmesi ve analize uygunluğunun gözden geçirilmesi için verilerin bütününde Kolmogorov - Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı 50'in üstü (Büyüköztürk, 2011) ve 30'un üstü (Akbulut, 2011) olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi dikkate alınmıştır. Büyüköztürk (2011), verinin 50 üzeri; Akbulut (2011) ise verinin 30 üzeri olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testine bakılması gerektiğini önermiştir (Seçer,2013). Yapılan test sonucunda, anlamlılık değerinin ($p>.05$) 0.00 çıkması sebebiyle verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, dağılımın normal olmadığı veri gruplarında parametrik yerine non-parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların yabancı dilde okuduğunu anlama başarısını ve üstbiliş okuma stratejilerini ölçmede iki değişken arasındaki farklılıkları tespit etmek için Mann-Whitney U; üç ve daha fazla değişken arasındaki farklılığı belirlemek için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile üstbiliş okuma stratejileri kullanma düzeyinin arasında bir bağlantı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları yardımıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında verilerin analizi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Cinsiyete İlişkin

Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile cinsiyete ilişkin sıklık durumları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Kadın	73	46,14	3368,00		
Erkek	17	42,76	727,00	-,481	,630
TOPLAM	90				

Tablo 4.1.1. incelendiğinde kadın öğrencilerin sıra ortalama puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet durumuna göre okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki farka ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları kadın ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur ($p>0.05$).

4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sınıf Düzeyine İlişkin

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri değişkenine göre okuduğunu anlama başarılarına ilişkin bulgular 4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf	N	Sıra Ort.
1.	28	47,18
2.	28	35,43
3.	11	45,77
4.	23	55,59
TOPLAM	90	

Tablo 4.1.2. incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu farklı sınıf düzeyleri arasında okuduğunu anlama başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir. Gözlenen sıra ortalamaları farkının ise grupların ortalama başarısından kaynaklandığı düşünülebilir. Yine bu duruma göre, 1. Sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarını sebebi bu grup öğrencilerin bölüme yerleşmeden evvel sınava dayalı bir sistemle fakülteye gelmeleri ve bu tür sınavlar konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması bu sonuçları etkilemiş olabilir. Son sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının en yüksek olarak gözlenmesi ise araştırmanın beklenen bir sonucu olup son sınıf öğrencilerinin alanlarında uzamanlaşma aşamasında olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığı değişkenine göre okuduğunu anlama başarılarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.
Hiç okumam	12	35,46
2 ayda 1 kitap ya da daha az	30	50,42
Ayda 1 kitap	28	44,18
Ayda 2 kitap veya daha fazla	19	43,68
TOPLAM	89	

Tablo 4.1.3. incelendiğinde öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklıklarına göre okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu Türkçe kitap okuma sıklığı az ya da çok olan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kitap okuma sıklığı değişkenine göre okuduğunu anlama başarılarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

İngilizce Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.
Hiç okumam	20	48,35
2 ayda 1 kitap ya da daha az	40	40,78
Ayda 1 kitap	25	45,80
Ayda 2 kitap veya daha fazla	4	65,50
TOPLAM	89	

Tablo 4.1.4. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce kitap okuma sıklıklarına göre okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0,05$). Bu bulgu Türkçe kitap okuma sıklığı az ya da çok olan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin bulgular Tablo 4.1.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.
Okur yazar değil	6	27,67
Okur yazar	3	37,67
İlkokul mezunu	44	48,80
Ortaokul mezunu	6	47,75
Lise mezunu	20	40,33
Yüksek okul mezunu	9	44,11
TOPLAM	88	

Tablo 4.1.5. incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu baba eğitimi okur yazar ya da yüksek okul mezunu olan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.1.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin bulgular Tablo 4.1.6.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.
Okur yazar değil	2	63,00
Okur yazar	1	68,50
İlkokul mezunu	29	47,26
Ortaokul mezunu	11	43,59
Lise mezunu	29	43,55
Yüksek okul mezunu	16	38,03
TOPLAM	88	

Tablo 4.1.6. incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgu baba eğitimi okur yazar ya da yüksek okul mezunu olan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞ KULLANIM STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Öğrencilerin Üstbilis Kullanım Stratejileri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbilis stratejileri kullanım düzeyleri ile cinsiyete ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Üstbilis Kullanım Stratejileri ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Kadın	73	45,74	3339,00		
Erkek	17	44,47	756,00	-,180	,857
TOPLAM	90				

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet durumuna göre üstbilis stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu kadın ve erkek öğrenciler arasında üstbilis stratejileri kullanım puanlarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Üstbilisel Okuma Stratejileri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbilis stratejileri kullanım düzeyleri ile sınıf düzeyine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Üstbilis Kullanım Stratejileri ile Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf	N	Sıra Ort.	p
1.	28	33,34	
2.	28	52,13	
3.	11	41,45	
4.	23	54,17	
TOPLAM	90		0,014

Tablo 4.2.2. incelendiğinde öğrencilerin sınıf durumuna göre üstbilis stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. ($p<0,05$). Bu bulgu farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında üstbilis stratejileri kullanım puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Farklılık yaratan sınıf düzeylerinin hangileri olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalara başvurulmuştur. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları farklılığı yaratan grupların .043 fark ile 1 ve 2. sınıflar ve 0.27 fark ile 1 ve 4.sınıflar olduğunu göstermiştir.

4.2.3. Öğrencilerin Üstbilisel Okuma Stratejileri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbilis stratejileri kullanım düzeyleri ile Türkçe kitap okuma sıklıklarına ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Üstbiliş Kullanım Stratejileri ile Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.
Hiç okumam	12	39,17
2 ayda 1 kitap ya da daha az	30	45,07
Ayda 1 kitap	28	42,21
Ayda 2 kitap veya daha fazla	19	52,68
TOPLAM	89	

Tablo 4.2.3. incelendiğinde öğrencilerin Türkçe kitap okuma değişkenine göre üstbiliş stratejileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu farklı Türkçe kitap okuma sıklığına sahip öğrenciler arasında üstbiliş stratejileri kullanım puanlarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbiliş stratejileri kullanım düzeyleri ile İngilizce kitap okuma sıklıklarına ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğrencilerin Üstbiliş Kullanım Stratejileri ile İngilizce Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

İngilizce Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	P
Hiç okumam	20	32,50	
2 ayda 1 kitap ya da daha az	40	53,78	
Ayda 1 kitap	25	42,50	

Ayda 2 kitap veya daha fazla	4	35,38
TOPLAM	89	0,018

Tablo 4.2.4. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce kitap okuma durumuna göre üstbilgi stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgu farklı İngilizce kitap okuma sıklığına sahip öğrenciler arasında üstbilgi stratejileri kullanım puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Öğrencilerin Üstbilgi Okuma Stratejileri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbilgi stratejileri kullanım düzeyleri ile anne eğitim durumuna ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğrencilerin Üstbilgi Kullanım Stratejileri ile Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.
Okur yazar değil	6	39,25
Okur yazar	3	22,67
İlkokul mezunu	44	45,34
Ortaokul mezunu	6	32,42
Lise mezunu	20	53,30
Yüksek okul mezunu	9	39,67
TOPLAM	88	

Tablo 4.2.5. incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre üstbilgi stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgu anne eğitimi okur yazar ya da yüksek okul mezunu olan öğrenciler arasında üstbilmiş stratejileri kullanım puanlarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.2.6. Öğrencilerin Üstbilmiş Okuma Stratejileri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki öğrencilere ait üstbilmiş stratejileri kullanım düzeyleri ile baba eğitim durumuna ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğrencilerin Üstbilmiş Kullanım Stratejileri ile Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.
Okur yazar değil	2	63,00
Okur yazar	1	68,50
İlkokul mezunu	29	47,26
Ortaokul mezunu	11	43,59
Lise mezunu	29	43,55
Yüksek okul mezunu	16	38,03
TOPLAM	88	

Tablo 4.2.6. incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumuna ile üstbilmiş stratejileri kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu baba eğitimi okur yazar ya da yüksek okul mezunu olan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARI VE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ve Üstbilmiş Okuma Stratejilerini Kullanma Toplam Puanları

Örneklem grubundaki öğrencilere ait yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile üstbilmiş stratejileri toplam puanları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Üstbilmiş Okuma Stratejileri Kullanımı Toplam Puanları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Başarı puanı	90	0	1,00	0,7006	0,19043
Toplam Üstbilmiş puanı	90	0	4,72	3,6849	0,73705
Toplam Katılımcı Sayısı	90				

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere çalışma grubu kapsamındaki yabancı dil öğrencilerinin öğrencilerinin; öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama toplam puanlarının aritmetik ortalaması 0.70 ve bu puanın standart sapma değeri de 0.19'dur. Öğrencilerin üstbilmiş puanlarının aritmetik ortalaması ise 3.68 ve bu puana ait standart sapma değeri de 0.73 olarak bulunmuştur.

Yabancı dilde okuduğunu anlama başarı testi ile üstbilmiş stratejileri ölçeği arasındaki puan aralığı .0 ile 4.72 arasında değişmektedir. Bu duruma göre yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeyleri 0.7 aritmetik ortalama ile teorik ortalamanın (3.00) altında olup; bu puan dikkate alındığında; öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeylerinin genel olarak düşük seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde yabancı dil öğretmen adaylarının üstbilmiş strateji kullanma düzeyleri 3,68 aritmetik ortalama ile teorik ortalamanın (3.00) üstünde olmasına rağmen; bu puanın yer aldığı değerler aralığı (2.61-3.40) dikkate alındığında; öğrencilerde üstbilmiş strateji kullanma düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Üstbilmiş Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki

Örneklem grubundaki öğrencilere ait yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları ile üstbilmiş stratejileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Üstbilmiş Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki

	N	Üstbilmiş	Okuduğunu anlama
--	---	-----------	------------------

Üstbiliş	90	1	0,048
Okuduğunu anlama	90	0,048	1

Yabancı dilde okuduğunu anlama ile üstbiliş stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.048$, $p<.01$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri/temel problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmeli, benzer araştırma sonuçları ile birlikte karşılaştırma yapılarak tartışılmalıdır.

Bu çalışmada, üniversitede İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile yabancı dilde bir metni okurken kullandıkları üstbilgi stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin demografik bilgileri ile yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ve üstbilgi kullanımlarına ilişkin sıklık durumları da araştırmanın diğer bölümünü oluşturmuştur.

Bu çalışma kapsamında öğrencilere 3 adet test uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dilde okuma başarısını ölçen İngilizce metinlerde *belirli bir bilgiye ulaşabilmek için metni tarama, ana fikri edinmek için metne göz gezdirme, çıkarımda bulunma, zamirlerin hangi özneyi işaret ettiğini fark etme ve metinden bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşma* olmak üzere toplam 5 farklı soru tipi bulunmaktadır. Öğrenciler öncelikle bu testi yanıtlamışlardır. İkinci olarak, katılımcıların demografik özelliklerinin bulunduğu kişisel bilgi ölçeği öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Ardından yabancı dilde okurken öğrencilerin kullandıkları üstbilgi okuma stratejilerini ölçen Üstbilgi Okuma Stratejileri Ölçeği'ndeki maddeleri kendilerine uygun olarak seçmişlerdir.

5.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları

Araştırmanın ilk bölüm sonuçları, “Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısı ile öğrencilerin demografik bilgileri; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, Türkçe-İngilizce kitap okuma sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular yabancı dilde okuduğunu anlama ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve Türkçe-İngilizce kitap okuma sayısı arasında birbirini açıklayan veya etkileyen bir bulguya rastlanmamıştır. Başka bir ifade ile yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı ile öğrencilerin demografik özellikleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlara demografik değişkenler açısından bakıldığında her bir değişkene ilişkin olarak yapılan tartışma aşağıda sıralanmıştır.

5.1.1.1. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete İlişkin

Sonuçları

Çalışmamızda yabancı dilde okuduğunu anlama ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı sayılabilecek bir bulguya rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkeninin etkililiği ile paralellik gösteren Gömlüksiz ve Elaldı'nın (2011) hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil okuma becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin Avrupa Konseyi'nin yabancı dil ölçütlerine göre okuma becerileri başarısında aynı seviyede oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Brantmeier ve Dragiyski'nin (2004) yaptığı çalışmada dil öğreniminin cinsiyet ile bağlantılı olması gerekmediği anlama becerisinin okunan konuyla ve başarının değerlendirilmesiyle ilgili olabileceği vurgulanmıştır. Öte yandan, yabancı dilde okumada cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık ortaya koyduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Bayat, 2007; Wei, 2009; Al - Shumaimeri, 2003).

5.1.1.2. Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Başarısının Sınıf Düzeyine İlişkin

Sonuçları

Çalışmamızda yabancı dilde okuduğunu anlama ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı sayılabilecek bir bulguya rastlanmamıştır. Oysa, Bayat'ın (2007) özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı ile öğrencinin devam ettiği lisans seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile lisansüstü öğrenimine devam eden öğrencilerin ise İngilizce öğrenimini ilişkilendirme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.1.3. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Türkçe ve İngilizce Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları

Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile yabancı dilde okuduğunu anlama arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Çalışmanın bu sonucuna paralel olarak Gül'ün (2008) öğrencilerin boş zaman etkinlikleriyle okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumların üzerindeki etkililiğin araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin farklı sıklıklarda kitap okuduğu, İngilizce kitap okumaya yönelik tutumları arasında farkın anlamlı olduğu öte yandan okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bir sonuç elde edilmiştir.

5.1.1.4. Yabancı Dilde okuduğunu anlama başarısının Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları

Çalışmanın bu aşamasında anne- baba eğitim düzeyinin okuma anlamada farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Sadioğlu ve Bilgin (2008), eleştirel okuma becerileri ile farklı değişkenleri inceledikleri çalışmalarında anne-baba eğitim düzeylerinin çocukların eleştirel okuma düzeyleriyle bir ilişki göstermediklerini ortaya koymuştur. Öte yandan, Can vd. (2010), yaptıkları çalışmada anne-baba eğitim düzeyinin öğrencide okuma alışkanlığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Anne-babanın eğitim düzeyi öğrencinin kitaba ve okumaya ilişkin algısını etkileyebilir.

5.1.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm sonuçları, “Yabancı Dilde okurken kullanılan üstbilişsel stratejiler ile öğrencilerin demografik bilgileri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve Türkçe kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; öğrencilerin sınıf düzeyleri ve İngilizce kitap okuma sayısı arasında anlamlı bir bulguya rastlanmıştır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular, yabancı dilde okurken kullanılan üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin demografik özelliklerinden yalnızca sınıf düzeyi ve İngilizce kitap okuma sayıları ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir.

Diğer bir deyişle, öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba eğitim durumları, Türkçe kitap okuma sayıları ile yabancı dilde okurken kullanılan üstbilgi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir; öte yandan öğrencilerin yabancı dilde okurken kullandıkları üstbilgi stratejileri ile sınıf düzeyleri ve İngilizce kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlara demografik değişkenler açısından bakıldığında her bir değişkene ilişkin olarak yapılan tartışma aşağıda sıralanmıştır.

5.1.2.1. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbilgi Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Çalışmamızda üstbilgi okuma stratejilerini kullanma ile cinsiyet değişkenine dair herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu sonuca paralel olarak, Başaran'ın (2013) çalışmasında öğrencilerin okuma öncesi, esnası ve sonrası ile hatırlama stratejilerini kullanmada cinsiyete göre anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Kızılay'ın (2011) üstbilgi farkındalık ile okuma stratejileri ilişkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin üstbilgi okuma stratejilerini kullanımları açısından cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

5.1.2.2. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbilgi Stratejilerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçları

Çalışmamızda üstbilgi okuma stratejilerini kullanma ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlanan araştırmalarda yaş ve sınıf düzeyi arttıkça üstbilgi stratejileri kullanma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Çöğmen, 2008; Hamurcu, 2002; Justice ve Donran, 2001) Buna karşın, Kana (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilgi okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiş ve öğrencilerin üstbilgi becerilerini kullanımlarına ilişkin sınıf düzeylerinde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

5.1.2.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları

Çalışmamızda Türkçe kitap okuma sıklığı ile üstbiliş okuma stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, Çöğmen'in (2008) çalışmasında öğrencilerin kullandıkları analitik stratejiler ile Türkçe kitap okuma sıklığı ile anlamlı bir ilişki çıkmıştır ve kitap okuma sayısı arttıkça üstbiliş kullanma becerilerinin arttığı gözlenmiştir.

5.1.2.4. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin İngilizce Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Sonuçları

Çalışmamızda İngilizce kitap okuma sıklığı ile üstbiliş okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İngilizce kitap okuma sayısı arttıkça üstbiliş okuma stratejileri kullanımı da farklılaşmaktadır.

5.1.2.5. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejilerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçları

Çalışmamızda öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma durumları ile anne-baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca benzer olarak, Çöğmen'nin (2008) öğrencilerin üstbiliş stratejileri kullanımları ile anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.3. Yabancı Dilde Okurken Kullanılan Üstbiliş Stratejileri ile İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü bölüm sonuçları ise; "Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları ile yabancı dilde okurken kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır." şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konmak istenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre üstbilişsel okuma stratejileri ile yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlamaları arasında bir ilişki bulunamaması bu stratejileri olması gerektiği gibi yabancı dilde kullanamamaları ve üstbiliş okuma stratejileri ile ilgili herhangi bir eğitim almamaları ile izah edilebilir (Başaran, 2013).

Bu çalışmanın sonucuna benzer olmayan çalışmaların çokluğuna karşın (Brown, Armbruster ve Baker, 1986; Waxman ve Padron, 1987; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2009; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Yurdakul ve Demirel, 2011; Bedir, 2018); çalışmamızın sonucunu destekler çalışmalar da bulunmaktadır. Başaran'ın (2013) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle okuduğunu anlama ve üstbiliş becerilerini kullanma arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama ve üstbiliş becerileri arasında herhangi anlamlı bir sonuca ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Özetle, araştırmamızda İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde bir metin okurken üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan yabancı dilde okuduğunu anlama testi başarı puanları ile öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe ve İngilizce kitap okuma sayısı ve anne-baba eğitim düzeyleri) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna karşın, öğrencilerin yabancı dilde okurken kullandıkları üstbiliş stratejileri ile demografik özelliklerinden sınıf düzeyi ve İngilizce kitap okuma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yabancı dilde okurken kullandıkları üstbiliş stratejileri ile okuduğunu anlama başarı puanları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak yapılabilecek yeni araştırmalara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu kapsamda İngilizce'de okuduğunu anlama ve üstbiliş stratejilerine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu alışma, daha farklı yaş ve öğrenim grupları ile daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülebilir.

alışmaları yalnızca yabancı dilde okuduğunu anlama üzerinde sınırlandırmayıp yabancı dil öğreniminde temel beceriler olan dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Üstbiliş ile farklı değişkenlerin değerlendirildiği bir çok çalışmada birbirini desteklemeyen sonuçlar çıkabildiğinden nicel ölçme araçlarının yanında daha derin bilgiler sağlayabilecek nitel çalışmalar tasarlanabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenler, yabancı dilde metin okuyan öğrencilerin üstbiliş strateji kullanmama durumlarının farkında olmalı ve öğrencileri bu konuda doğru yönlendirmelidir. Yine bu hususta öğrencilerine zihinsel becerilerini kullanma kapasitelerini arttıracak eğitim çalışmaları düzenlemelidir.

5.2.3. Öğrencilere Öneriler

Öğrenciler yabancı dilde okuduğunu anlama kabiliyetlerini geliştirmek için öncelikle üstbiliş becerilerinin farkında olmalı ve bu stratejileri kullanmak için gayret sarfetmelidirler.

5.2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiren Birimlere Yönelik Öneriler

Yabancı dil öğretmeni yetiştiren birimlerin öğretim elemanları öğretmen adaylarının yabancı dilde okuduğunu anlama çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanma sorunlarının farkında olmalı ve programlarında bu sorunu çözmeye yönelik öğrenme faaliyetlerine yer vermelidirler.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Orhan, A. (2017). Öğrencilerin Üstbiliş Beceri Düzeyleri İle İngilizce Dersine İlişkin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Al-Qudairy, A. H. (2011). Using Arabic (L1) in testing reading comprehension in English (L2) as a foreign language.
- Al-Shumaimeri, Y. A. (2003). *A study of Classroom Exposure to oral pedagogic tasks in relation to the motivation and performance of Saudi secondary school learners of English in a context of potential curriculum reform* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Altay, B. (2013). İngilizce öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Auerbach, E. & Paxton, D. (1997). It's not the English thing: bringing reading research into the classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Ay, S. (2008) Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması *Dil Dergisi*, 2(141).
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1(353), V394.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 77-95.
- Baş, F., & Sağırılı, M. Ö. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).

- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Bedir, H. (2018). Participants' perspectives On An International Elt Conference. *European Journal Of Education Studies*.
- Brantmeier, C., & Dragiyski, B. (2009). Toward a dependable measure of metacognitive reading strategies with advanced L2 learners. *Crossing languages and research methods: Analyses of adult foreign language reading*, 7, 47-72.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. *Reading comprehension: From research to practice*, 49-75.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3).
- Ceylan, E., & Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 28-36.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 80(2), 131.
- Çelik, J. (1998). Dil Öğreniminde Okuma Anlama Stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Çöğmen, S., & Saraçaloğlu, A. S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 248-251.
- Demir, A. Z. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(6).
- Donkersgoed, G. V. (2016). *Using the Metacognition and Reflective Inquiry Method as a Metacognitive Stimulant for Gifted Students* (Master's thesis).
- Durkan, E., & Özen, F. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinde Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550.
- Edossa, A. K., Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2018). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Er, A. (2005). YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE" OKUMA". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick, ed., *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Foster, M. L. R. (1989). The effects of metacognitive training on fifth and eighth-graders' reading comprehension and metacognitive awareness.

- Gassner, L. (2009). Developing metacognitive awareness-a modified model of a PBL-tutorial.
- Ghyasi, M., Safdarian, Z., & Farsani, M. A. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies: A triangulated study of Iranian EFL learners. In *International Conference on Language, Literature and Linguistics, IPEDR Vol (Vol. 26)*.
- Goss, S. M. (2014). *The development of a self-report scale measuring affective, cognitive, and metacognitive dimensions related to study skill and self-regulation skill utilization with middle school students* (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Gömleksiz, M. N., & Elaldi, Ş. (2011). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar zemindeki etkililiği* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gündüz, A. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2009 Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 11, 301-315.
- Güney, M. A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (KTUIFD)*, 1(1), 193-211.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güral, M. M. (2000). The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners. *Unpublished MA Thesis. Ankara: Hacettepe University, The Institute of Social Sciences*.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan

bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. *Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Hennessey, M. G. (1999). Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.

Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition Is Created Equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.

Hamurcu, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 144-152.

Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult education quarterly*, 51(3), 236-249.

Kana, F. (2015). A Multivariate Analysis of Pre-Service Teachers Use of Metacognitive Reading Strategies. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 72-83.

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. *Ankara: 3A Arastirma Eğitim Danismanlik Ltd.*

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Katrancı, M., & Yangın, B. (2012). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Keck, D. A. (2012). Metacognition and Learning to Read: An Examination of the Metacognitive Strategies Fifth Grade Students Use Before, During, and after Reading. *ProQuest LLC*.

- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kızılay, Y. (2011). Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve okuma strateji kullanımları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268-273.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*.
- Markman, E. M. Comprehension monitoring. In Dickson, P. (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, Inc., 1981.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi delta kappan*, 87(9), 696-699.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2012). *Materials and Methods in ELT*. John Wiley & Sons.
- Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive monitoring of text comprehension: An investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in psychology*, 9.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Schneider, W., & Lingel, K. (2018). Does metacognitive knowledge mediate the relation between goal orientations and educational achievement in secondary school students?
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York, 3.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1).
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili*, 379, 18-30.
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, N. (2017). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2).
- Öztürk, N. (2017). *Identifying The Nature Of Metacognition Instruction In Reading Classrooms* (Doctoral dissertation).
- O'Neill, S. P. (1992). Metacognitive strategies and reading achievement among developmental students in an urban community college. *Reading Horizons*, 32(4), 6.
- Prasansaph, W. (2009). *Task-based Learning for Oral Communication: A Case Study of Thai EFL Learners*. University of Melbourne, Faculty of Education.
- Pressley, M., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Snyder, B. L. (1995). Reading comprehension strategies. *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*, 2, 57-100.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Otero, J. (2002). Noticing and xing di culties while understanding science texts. In J. Otero, J. A. Leon, & A. C. Graesser (Eds.), *e psychology of science text comprehension* (pp. 281-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Quanwal, S & Shahzad (2014). Identifying Correlation between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*; London Vol. 5, Iss. 5, ss. 1019-1032.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Semerci, Ç., & Elaldı, Ş. (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel inançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(2).

- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Shmais, W. A. (2002). Identifying the metacognitive reading strategies of Arab university students: A case study. *An-Najah University Journal for Research*, 16(2), 633-661.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 456.
- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic And Pragmatic Factors In College Students' metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, XXVII, s. 655-677.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 47-48.
- Tuncer, U. (2011). The Adaptation and Development of. *Metacognitive Reading Strategies Questionnaire*” and “*Reading Strategy Use Scale*” for Turkish Learners Learning English as a Foreign Language”. *Master’s Thesis. Mersin University, Institute of Educational Sciences, Mersin.*
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wang, M. T. (2009). *Effects of metacognitive reading strategy instruction on EFL high school students' reading comprehension, reading strategies awareness, and reading motivation* (Doctoral dissertation, University of Florida).

- Waxman, H. C., & Padron, Y. N. (1987). The effect of students' perceptions of cognitive strategies on reading achievement. In *annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX*.
- Wei, W. (2009). Gender differences in reading comprehension for Chinese secondary school students.
- Westby, C. A. R. O. L. (2004). A language perspective on executive functioning, metacognition, and self-regulation in reading. *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 398-427.
- Wolman, C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities. *The Journal of Special Education*, 25(2), 135-154.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1), s. 71-85.
- Yüksel, İ., & Yüksel, İ. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhussupova, R., & Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 593-600.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

EKLER

Text A

Before the development of movable metal type in the mid-15th century and for some time thereafter, news was disseminated by word of mouth, by written letters, or by public notices. Not until 1609 were the earliest known newspapers published. The word news was not coined until a century later. By 1645 Stockholm had a court
5 paper, which is still published. Early newspapers were small in size, usually consisting of only one page. They had neither headlines nor advertising and looked more like newsletters than today's broadsheet papers with their bold headlines and numerous pictures. The first daily newspaper in the United States, the Pennsylvania Evening Post and Daily Advertiser, had begun daily publication in 1783 in
10 Philadelphia. By 1800, 20 daily papers were in operation, and the number continued to increase in the first three decades of the 19th century as the Industrial Revolution spread, spawning a new working class in the nation's growing cities.

In the United Kingdom there are 11 national and about 90 regional daily newspapers with a total daily circulation of almost 20 million copies. The paper with the largest
15 circulation is the Sunday tabloid News of the World, which sells more than five million copies a week. Of the dailies, The Sun is the sales leader, selling around 4 million copies. In the United States, about 1,700 daily newspapers print a total of 63 million copies, and almost every copy is read by at least two people. Some 6,800 weekly newspapers are also published, with a combined circulation of approximately
20 40 million. In the United States, the Wall Street Journal has the largest circulation, with about 1.9 million copies sold daily.

Newspaper publishers are now experimenting with the use of computers and television to transmit news, advertising, and other information directly into homes. Some people believe that the newspaper of the future will not be printed but will be
25 an electronic information service instantly available in every home. Many publishers already include an on-line version of their newspaper on the Internet, which can be accessed by anybody with a personal computer and a modem.

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bölüm A

Text B

Throughout the world, at least half a million people are killed and about 15 million injured on the roads each year. Casualty rates vary widely. They depend on population and traffic density and the extent to which preventive and remedial measures have been applied. Typically, more deaths occur on rural roads, where speeds are higher than in urban areas, but serious injuries involving a stay in hospital are at least twice as numerous on the urban roads, where traffic faces more conflicts, especially at junctions.

Research studies have shown that human factors contribute to 95 per cent of accidents, road factors to about one quarter, and vehicle factors to fewer than five per cent. The main human errors are: going too fast for the conditions; failing to give way at junctions; following too closely; overtaking improperly; and misperceiving or misjudging the road situation ahead. Road deficiencies that are main contributory factors are: poor design of layout and control at junctions; inadequate signing, road marking, and lighting; slippery roads; and obstructions on the road, such as parked vehicles. The main vehicle factors are defects in tyres, brakes, and lights, arising from poor maintenance of the vehicle.

Extensive remedial measures aimed at improving road safety have been developed in the fields of engineering, education, and enforcement—the “three Es”. They address both primary safety (reduction of accidents) and secondary safety (alleviation of injury). Research has played a major part in testing and evaluating measures to ensure that resources are most effectively used in practice. The most dramatic effects have followed the use of seat belts and child restraints in cars. Use of seat belts reduces the risk of death or serious injury by about 45 per cent. Publicity has played a major part in increasing wearing rates, but for full effect it needs to be backed by legislation. Legislation for compulsory wearing was first introduced in the State of Victoria, Australia in 1971. Other protective measures that are gaining support are the wearing of helmets by cyclists (again led by the example of Victoria), and the use of crash protection barriers on the central reserve of high-speed motorways.

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Bölüm B

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları Bölüm A

16) Which of the following would be the best title for this passage?

- a. Traffic Laws
- b. Road Design
- c. Road Safety
- d. Careless Drivers

17) Why there are fewer death rates on urban areas?

- a. drivers do not drive fast
- b. drivers are more cautious
- c. drivers know their way
- d. drivers are much older

18) Australia was the first country in:

- a. building safe roads
- b. protecting pedestrians
- c. legislating seat belt laws
- d. reducing highway speed limit

19) The pronoun "it" in line (24) refers to:

- a. publicity
- b. legislation
- c. death
- d. injury

20) The word "barriers" in line (28) could be replaced by:

- a. sides
- b. rules
- c. signs
- d. fences

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları Bölüm B

DEMOGRAFİK BİLGİLER (Size uygun olanı lütfen işaretleyiniz.)

Sınıfınız: 11. 12.

Alanınız: Eşit Ağırlık Sözel Sayısal Yabancı Dil

Diğer _____ (Lütfen Belirtiniz.)

Okulunuz: _____

Cinsiyetiniz: Kız. Erkek

Ne sıklıkta (Türkçe) kitap okursunuz?

- Hiç okumam 2 ayda 1 kitap ya da daha az
 Ayda 1 kitap Ayda 2 kitap veya daha fazla

Ne sıklıkta (İngilizce) kitap okursunuz?

- Hiç okumam 2 ayda 1 kitap ya da daha az
 Ayda 1 kitap Ayda 2 kitap veya daha fazla

Annelerinizin Eğitim Durumu:

- Okur-yazar değil Okur-yazar
 İlk okul mezunu Orta okul mezunu
 Lise ve dengi mezunu Yüksek okul: Adı: _____

Babanızın Eğitim Durumu:

- Okur-yazar değil Okur-yazar
 İlk okul mezunu Orta okul mezunu
 Lise ve dengi mezunu Yüksek okul: Adı: _____

Kişisel Bilgi Formu

13. Metni anlamakta zorlandığım zaman, metni yeniden <u>okumam</u> .					
14. Okuduğum metnin konuyla ilgili önceden sahip olduğum bilgilerime katkıda bulunup bulunmadığımı değerlendiririm.					
15. Metnin içerisindeki fikirler arasında bağlantı bulmak için metni ileri geri giderek okurum.					
16. Okuma hedeflerim ve metnin içeriği arasındaki tutarlılık hakkında düşünürüm.					
17. Daha sonra hatırlamak için önemli bilgilerin altlarını çizmeye çalışırım.					
18. Okurken, metni daha iyi anlayabilmek için anlatılanları hayalimde <u>canlandırmam</u> .					
19. Okurken, metnin içeriğine bakarak konuyla ilgili bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
20. Okuduğum metin zorlaştığı zaman, metni daha dikkatli bir şekilde okurum.					
21. Uzunluk ve düzen gibi özelliklere dikkat ederek metne göz gezdiririm.					
22. Daha sonra hatırlamama yardımcı olması bakımından okuduğum metnin önemli bölümlerinin altını çizerim.					
23. Okurken, sözlük ve imla kılavuzu <u>kullanmam</u> .					
24. Okuduğum bir metinden öğrendiğim yeni bilgileri ne yönde kullanmam gerektiği hakkında düşünürüm.					
25. Metinde bahsedilecek bilgiyi önceden tahmin ederim.					

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Pınar EMRE
Doğum Yeri	Boztepe
Doğum Tarihi	16.07.1990
Uyruğu	<input checked="" type="checkbox"/> T.C. <input type="checkbox"/> Diğer:
Telefon	
E-Posta Adresi	pinaremre000@gmail.com
Web Adresi	

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İngiliz Dili Ve Eğitimi
Mezuniyet Yılı	2012