

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DEMET ALTUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Demet ALTUN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN
METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND
EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TURKISH
PRESERVICE LANGUAGE TEACHERS

Hazırlayan
Demet ALTUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Demet ALTUN tarafından hazırlanan “ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratjileri ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Sevim Nilay İŞİKSALAN

Üye

Doç. Dr, Bahadır GÜLBAHAR

Üye

Doç. Dr. Alparslan GÖZLER

Yukarıdaki imzaların ,adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../20..

Prof.Dr.Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

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 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20...

Demet ALTUN

İmza

ÖZET
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA
STRATEJİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Demet ALTUN

Danışman :Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

2022-(XIV+112)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Doç.Dr.Bahadır GÜLBAHAR

Doç.Dr.Alparslan GÖZLER

Okuma hem seslendirmeye hem anlamlandırmaya dayalı olan hem zihinsel hem fiziksel aktiviteleri de içine alan bireyin üst bilişinin ve duygusal zekâsının da dahil olduğu derinlemesine araştırılması gereken önemli bir alandır. Bu çalışmada Türkçe Öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileriyle duygusal zekâları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma yapıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2021-2022 eğitim dönemi içerisinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinden 175 Türkçe Öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma strateji becerilerini ölçmek için 2004 yılında Taraban, Kerr ve Ryneerson tarafından geliştirilen, “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe Öğretmeni adaylarının duygusal zekâ özelliklerini belirlemek amacıyla da “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programıyla analiz edilip değerlendirilmiştir. Sonuçların istatistiksel analizi ve değerlendirilmesi için t testi, tek faktörlü varyans analizi, korelasyon analizi kullanılmıştır. Duygusal zekâ özellikleri ve üst bilişsel okuma stratejileri cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterirken yaş faktörü iki test sonucuna göre de anlamsız çıkmıştır. Duygusal zekâ özellikleri birinci sınıflar hariç diğer gruplarda artma eğilimindedir; üst bilişsel okuma stratejileri ise birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde yükselme eğilimindedir. Duygusal zekâ özellikleri ile bir yılda okunan kitap sayısına bakıldığında 11-20 aralığında kitap okuyanların duygusal zekâ düzeyleri artma eğilimindeyken; 11-20 ve 21 ve üzeri kitap okuyanların üst bilişsel okuma stratejileri yükselme eğilimindedir. Araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri arttığında duygusal zekâ; duygusal zekâ arttığında ise üst bilişsel okuma stratejileri artış göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anlama, Duygusal zekâ, Üst bilişsel okuma, Zekâ

ABSTRACT
**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE READING
STRATEGIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESERVICE TURKISH
LANGUAGE TEACHERS**

M.Sc.Thesis

Preparer: Demet ALTUN

Advisör: Prof.Dr.Sevim Nilay IŞIKSALAN

2022-(XIV+112)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Teaching Science

Jury

Prof.Dr.Sevim Nilay IŞIKSALAN

Doç.Dr.Bahadır GÜLBAHAR

Doç.Dr.Alparslan GÖZLER

Reading is an important area that needs to be investigated in depth, including both mental and physical activities, which are based on both vocalization and interpretation, including the individual's metacognition and emotional intelligence. In this study, it is aimed to examine the relationship between the metacognitive reading strategies and emotional intelligence of Turkish teacher candidates in terms of different variables. As a quantitative research was conducted, the relational screening model was used. 175 Turkish teacher candidates from Kırşehir Ahi Evran University Turkish Language Teaching Department 1,2,3 and 4th grade students participated in the research in the 2021-2022 academic year. The "Metacognitive Reading Strategies Scale", developed by Taraban, Kerr, and Rynearson in 2004, was used to measure pre-service teachers' metacognitive reading strategy skills. In order to determine the emotional intelligence characteristics of Turkish Teacher candidates, the "Schutte Emotional Intelligence Scale" was used. The data obtained were analyzed and evaluated with the SPSS 25.0 package program. T test, single factor analysis of variance, correlation analysis were used for statistical analysis and evaluation of the results. Emotional intelligence characteristics and metacognitive reading strategies differed significantly in favor of women according to the gender variable, while the age factor was insignificant according to the results of both tests. Emotional intelligence characteristics tend to increase in other groups except freshmen; metacognitive reading strategies tend to increase in first and fourth grade students. When we look at the number of books read in a year with emotional intelligence characteristics, while the emotional intelligence levels of those who read books in the range of 11-20 tend to increase, the metacognitive reading strategies of those who read 11-20 and 21 and above tend to increase. As a result of the research, it was determined that there is a positive, significant and moderate relationship between the level of using metacognitive reading strategies and emotional intelligence. Emotional intelligence when metacognitive reading strategies increase; When emotional intelligence increases, metacognitive reading strategies increase. The results obtained in the research were compared with the studies in the literature and some suggestions were made.

Keywords: Comprehension, Emotional Intelligence, Intelligence Metacognitive Reading.



ÖN SÖZ

Araştırmanın temel amacı Türkçe Öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma için 2021-2022 akademik yılı içerisinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayının görüşleri alınarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma nicel olup ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Önceden yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların daha çok duygusal zekânın farklı zekâ alanları ile olan ilişkisiyle olduğu görülmüştür. Özellikle Türkçe Eğitimi alanında duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Alanda yapılmış çalışmanın azlığı ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişkinin açığa çıkması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma “Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç-Tartışma ve Öneriler” olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, çalışmanın konusuyla ilgili olan temel kavramlara ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem kısmında araştırmanın örneklemeden, araştırma deseninden veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, veri analizlerinden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç-Tartışma ve Öneriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, kıymetli hocam, üzerimde emekleri sayamayacağım kadar çok ve her zaman bana rol model olan danışmanım Prof.Dr.Sevim Nilay IŞIKSALAN’a; veri toplama sürecinde yardımcı olan Arş.Gör.Mustafa ARMUT’a; düşünceleri, tavırları, sözleri ve yaşayışıyla bizlere her zaman ışık olan kıymetli hocam, öğretmenliği ve sayamayacağım kadar çok değeri bizlere aşıl原因an, öğretmenlik mesleğinin ruhunu öğreterek hissettiren, tezimin her aşamasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Doç.Dr.Bahadır GÜLBAHAR’a sonsuz minnet ve şükranlarımla... Annem’e ve (aramızdan ayrılan) Babam’a...

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.4. VARSAYIMLAR	4
1.5. TANIMLAR	4
BÖLÜM II.....	6
2.KAVRAMSAL /KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ.....	6
2.1.1.Okuma	6
2.1.1.1.Okuma Türleri	16
2.1.2. Biliş	20
2.1.3. Üst Biliş.....	22
2.1.4. Strateji Kavramı	23
2.1.5. Üst Bilişsel Okuma.....	28
2.1.5.1. Biçimsel Şema	29
2.1.5.2. Dilsel ve İçeriksel Şema	29
2.1.5.3Akıcılık (Akıcı Okuma).....	30
2.1.5.4. Çalışma Belleği	30
2.1.5.5.Okuma Anlamlandırma Stratejileri	31
2.1.5.5.1. Okuma Öncesi Stratejileri.....	32
2.1.5.5.2. Okuma Anı Stratejileri.....	34

2.1.5.5.3. Okuma Sonrası Stratejileri.....	37
2.2. DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİKLERİ	50
2.2.1. Duygu Nedir?	50
2.2.2. Zekâ Nedir?	52
2.2.2.1. Zekâ Çeşitleri.....	54
2.2.2.1.1. Sözel-Dil Zekâsı	54
2.2.2.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	55
2.2.2.1.3. Görsel-Uzaysal Zekâ.....	56
2.2.2.1.4. Müziksel-Ritmik Zekâ	56
2.2.2.1.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	57
2.2.2.1.6. Sosyal Zekâ.....	57
2.2.2.1.7. İçsel Zekâ	58
2.2.2.1.8.Doğacı Zekâ	59
2.2.3. Duygusal Zekâ.....	59
2.3. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	62
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	62
2.3.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	70
BÖLÜM III	72
3.YÖNTEM.....	72
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	72
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	72
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	73
3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ).....	73
3.3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS).....	73
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	76
BÖLÜM IV.....	78
4.BULGULAR	78
4.1. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular	78
4.2. Duygusal Zekâya İlişkin Bulgular	80
4.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	82
BÖLÜM V	88
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	88
5.2. ÖNERİLER.....	93
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	93
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	108
ÖZGEÇMİŞ.....	112



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	72
Tablo 3. 2. Ölçeklerin Uyum İyiliği İndeksleri.....	75
Tablo 3. 3. Model Uyum Kriteri Uyum İyiliği İndeksi Referans Aralıkları.....	76
Tablo 3. 4. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 4. 1. Üst Bilişsel Okuma Strateji Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları	78
Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 4. 3. Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 4. 4. Sınıf Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 4. 5. Kitap Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4. 6. Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları	80
Tablo 4. 7. Cinsiyet Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4. 8. Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4. 9. Sınıf Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 4. 10. Kitap Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	82
Tablo 4. 11. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 4. 12. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 4. 13. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları	84
Tablo 4. 14. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	85
Tablo 4. 15. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 3. 1.** Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 74
- Şekil 3. 2.** Duygusal Zekâ Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.. 75



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
DZÖ	Duygusal Zekâ Ölçeği
EQ	Duygusal Zekâ
IQ	Sayısal Zekâ
SDZÖ	Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği
ÜBO	Üst Bilişsel Okuma
ÜBOS	Üst Bilişsel Okuma Stratejieri

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Okuma, hayatın tüm aşamalarında oldukça büyük önem taşıyan bir eylemdir ve farkında olmadan küçük yaşlarda yazılı olmayan metinleri de okuyan bireyin yaşam değerlerini belirleyen araştırılması çok önemli bir unsur olarak düşünülebilir. Okuma yalnızca yazılı kitap metinleri olarak düşünülmemelidir. Yaşamımızda karşılaştığımız ilanlar, gazete yazıları, dergi yazıları vs. birçok alanda okuma başlı başına bir araştırma alanı teşkil etmektedir. Okuduklarımızı anlamlandırabilmek, yorumlar yapıp metinlerarası karşılaştırmalar yaparak metinden çıkarımlarda bulunmak üst bilişsel okuma stratejilerini bununla birlikte duygusal zekâyı da kapsamaktadır.

Okuma eyleminde anlama gerçekleşmeden hedefe tam anlamıyla ulaşamaz. Kişinin okuduğu metinlerden anlamlar çıkarabilmesi, okudukları üzerinde düşünebilmesi, okuduklarını değerlendirmesi de kaliteli ve anlamlı bir okuma için gereklidir. Okuma eylemi gerçekleştirilirken farkında olarak ya da farkında olmadan bazı stratejiler kullanırız. Okumaların temel hedefi düşüncelerin okuyucuyla ilişkisi olduğuna göre, öğrenciler basılı materyallerden bilgi edinebilmek için gereken stratejilere ve becerilere sahip olmalıdırlar .(Collins ve Cheek, 1999). Hollas'a göre (2002) okuma stratejisi, kişinin bir beceriyi sergilemek için kullandığı özel bir süreç ve bir şeyin planı ya da yapıma şeklidir.

Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini “anlamayı genişletmek ve kolaylaştırmak için kullanılan araçlar ya da planlar” şeklinde betimlemektedir (Akt. Hardebeck, 2006). Haris ve Hodges (1995) ise okuma stratejisini “bireyin öğrenmede kullandığı performansını arttırabilmek için bilinçli şekilde kullandığı sistemli bir plan olarak tanımlamıştır” (Akt. Supancic, 1995: 1).

Bilinçli her okur okuma sürecini inceden inceye kontrol etmektedir. Okudukları metnin, algıladıkları anlamların ve metni hangi amaçla okuduklarının farkındadırlar. Başarılı okurların okumaları hakkında konuşup tartıştıkları, bu nedenle stratejilerinin hedefli ve anlamayı kolaylaştırıcı şekilde olduğu gözlemlenmiştir (Pressley, 2002).

Öğrencinin okuma alışkanlığını geliştirmeyi ortaokulda en üst düzeyde geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Bunda öğrenciye yardımcı olan, önderlik yapan da Türkçe

öğretmenidir denebilir. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanıp geliştirmelerinde öğrenciye lider konumunda olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının mevcut üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin ne durumda olduğu üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ilişkilerin incelenmesi oldukça önemlidir denilebilir.

Ayrıca üst bilişsel okuma stratejilerini etkin kullanabilmek duygusal zekâyı kullanabilmekle de ilişkilidir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler okuduklarını anlamlandırmada daha aktif olduğu söylenebilir.

Cooper ve Sawaf (1999) duygusal zekâyı “duyguların gücünü ve hızlı algılanışını, insan enerjisi, bilgileri, ilişkileri ve bunların etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkili bir şekilde kullanma yeteneği” olarak tanımlar. Kendini harekete geçirme, aksi durumlara rağmen yılmadan yolundan dönmeme, dürtülerini ve isteklerini kontrol etme, olumsuzlukların doğru düşünmeyi engellemesine müsaade etmeyip güçlüklerle baş etme, denge kurma, etkili olma ve işbirliğini de kullanarak amaçlara ulaşmak duygusal zekânın temel hedeflerini oluşturur denebilir.

Başlı başına önemli bir araştırma konusu olan okuma ve duygusal zekâ alanları birbiriyle oldukça alakalı ve birbirini etkileyen alanlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının bu yeterliliklerinin tespiti önemli bir araştırma konusudur.

Okumanın en mühim görevi, okuduğunu anlamayı sağlarken diğer tüm alanlarda da öğrenmeyi ve gelişmeyi sağlamaktır. Bilgi ve teknoloji çağında olduğumuz düşünülürse bilgi en önemli güçtür ve bu güç en başta okumakla elde edilmektedir. Dilsel becerilerimizi ve zihnimizle ilgili tüm becerileri geliştiren duygusal zekâyı güçlendirirken aynı zamanda duygusal zekâdan da etkilenen karşılıklı bir etkileşim içinde olan elzem bir eylemdir okuma.

Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ ve üst bilişsel okuma stratejileriyle ilgili çalışmalara ayrı ayrı rastlanmaktadır. Okuma stratejisi ve duygusal zekâyı ilişkilendiren araştırmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın, öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin açıklanması adına alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buna dayalı olarak çalışmamızın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ özellikleri arasında istatistiksel açıdan bir ilişki var mıdır?

Bu problem durumuna göre geliştirilen araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve duygusal zekâ özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve duygusal zekâ özellikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve duygusal zekâ özellikleri bir yılda okunan kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Böylelikle öğretmen adaylarının mevcut üst bilişsel okuma farkındalıkları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkiden hareket ederek ileride öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırıp okuma stratejilerini duygusal zekâlarını kullanarak uygulamalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitim süreçlerinin planlanması amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma türleri ve stratejileriyle ilgili ve duygusal zekâ konusunda ayrı ayrı birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bireyin yaşam boyu öğrenmesini de içine alarak yaşam değerlerini belirleyen okuma alışkanlığı ile uzun yıllardır IQ'nun gölgesinde kalmış fakat son derece önemli olan EQ'nun ilişkilendirildiği çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin ve üst bilişsel okuma stratejilerinin tanınarak bu iki alanda geliştirilmesi ve öğrencileri de olumlu yönde etkileyebilmesinin önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın odak noktasını öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Duygusal zekâ özelliklerinin alt boyutları olan iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi ile; üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin analitik ve pragmatik alt boyutları arasında ilişki olup olmadığı aranmaya çalışılmış alt problemlerde ifade edilen soruların cevapları aranmıştır.

Teknoloji çağında bulunduğumuz için bilgiye kolay erişim sağlandığı düşünülebilir fakat öğrenci yalnızca bilgiye ulaşmakla kalmayıp ulaştığı bilgileri kullanarak özümsemeli, bilgilerini kullanıp yeni yaşantılar oluşturmalıdır. Ancak üst bilişinin farkında olan öğrenciler bilgiye ulaşarak zihinlerinde yapılandırıp anlamlandırabilirler.

Aynı zamanda duygusal zekâ özelliklerinin farkında olan gelecek nesillerin mimarı öğretmenler klasik eğitim anlayışından uzaklaşarak her birey için öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin nasıl kazandırılacağı yönünde kendisini geliştirmek isteyecektir. Bu bağlamda öğretmen eğitimleri düzenlenmeli ve farklı bakış açıları tüm diğer öğretim kademelerine yayılarak eğitim alanına önemli katkılar sağlanabilir.

1.3.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. Bu araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı,
2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören lisans öğrencileri,
3. Öğrenci kişisel bilgi formundaki değişkenler,
4. “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile sınırlıdır.

1.4.VARSAYIMLAR

Bu çalışmada başlıca şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada ulaşılan her türlü eser, kaynak ve araştırma raporları ,çalışmanın kavramsal çerçevesini ortaya koymak yönünden yeterlidir.
2. Öğrenciler ,gönüllülük esasına dayalı basit seçkisiz örneklem yoluyla seçildiği için ölçme araçlarına görüş ve değerlendirmelerini içtenlikle aktarmışlardır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaç ve alt problemlerinin sorularına doğru cevap verebilecek içeriğe sahiptir.

1.5.TANIMLAR

Okuma: Okuma, bilişsel bir süreç olmasının yanı sıra güdüsel süreçlerin de eş zamanlı olarak hareket ettiği karmaşık bir eylemdir.(Guthrie ve Wigfield,2005) .Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakarak bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak. Yazılmış bir metnin iletmek istediği iletiyi öğrenmektir.(TDK,1998)

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, 3n bilgileri kullanarak metinlerde verilmek isteneni çözme ve okuduklarına anlam yüklemektir. Okuyucu öncelikle sözcüğü seslendirmekte yazılı olan kodu çözüp hemen ardından zihninde seslendirdiği sözcüğü anlamlandırmaktadır. (Yılmaz,2007).

Biliş: Biliş, insanın zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamak için yaptığı işlemler bütünüdür.(Fidan,1986)

Üst Biliş: Bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesi, izleme sonucu düzenlenmesi ve diğer bilişse süreçlerle uyumlu bir hale getirilmesidir.(Flavell,1979)

Zekâ: Zekâ, bireyin problem çözme ,özetleme, planlama, karmaşık fikirleri anlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren zihinsel yetenektir.(Gottfredson,1997)

Duygusal Zekâ: Kendini harekete geçirebilme, dürtülerini kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkasının yerine koyabilme, umut etme yeteneğidir (Goleman,2000).

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL /KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın temel kavramlarıyla ilişkili literatüre dayalı açıklamalar yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir. Araştırmanın temel değişkenleri olan okuma, okuma türleri, biliş, üst biliş, strateji ,duygu, zekâ ve duygusal zekâ kavramlarına ilişkin bilgiler verilmiş ,alan yazın taraması yapılmış, çalışmanın probleminin alan yazındaki konumuyla ilgili genel çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ

2.1.1.Okuma

Türkçe Sözlük'te yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek(TDK,2005:1494) biçiminde tanımlanır. Okuma sürecinin karmaşık boyutlu niteliği, alanyazında okuma kavramını açıklamak amacı için yapılan tanımların çokluğuna da artırmıştır. Aşağıdaki tanımlarda alan yazında okuma eyleminin ne olduğunu açıklamak amacıyla yapılmış olan bazı tanımlara yer verilmiştir:

Yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006: 29).

Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999: 50).

Sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme sürecidir (Sever, 2004: 14). Bu tanımlardan hareketle okuma yazılı metinlerin üretildiği dilin her türlü anlamsal ,görsel ve dil bilgisel özelliklerini tanıyabilen okuyucuların, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı ve akıcı biçimde okuma şifrelerini çözerek ve birtakım stratejileri de kullanarak gerçekleştirdikleri duyuşsal kısımları da olan çok boyutlu bir kavrama ve anlamlandırabilme sürecidir denilebilir.

Okunan yazıyı anlamlandırırken gerek zihinsel faaliyetlerin etkin olduğu sessiz okuma gerek hem anlamaya hem anlatmaya dayalı olan sesli okumada birtakım zihinsel işlevler harekete geçer denilebilir. İyi bir okuyucu okuduklarını seslendirmekle kalmayıp

geçmiş okumalarıyla, deneyimleriyle, kullanması gereken stratejiyle bağdaştırıp bilgiyi aktif şekilde dönüştürebilir.

Okumaya kelimeleri, tümceleri veya bir yazıyı tüm unsurları ile görme, anlama, algılama ve anlamlandırma faaliyeti de denilebilir. Okumada gözle algılanan işaret, bilgi ve semboller beyin tarafından çözümlenerek değerlendirilir ve okunulanlar anlamlandırılır.

Okuma, ilgilenmeyi, gelişmeyi ve bunlarla birlikte okurun eğlenmesini sağlayan bir etkinliktir. Okuma, yaşamımızın her safhasında büyük önem teşkil eden bir unsurdur ve farkında olmadan küçük yaşlarda yazılı olmayan metinleri de okuyan insanın yaşam değerlerini belirleyen, geliştirip değiştiren araştırılması çok önemli bir eylemdir. Okuma yalnızca salt bilgi içeren yazılı kitap metinleriyle sınırlandırılmamalıdır. Günlük hayatta karşılaşılan ilanlar, tabela ve panolar, gazete yazıları ,tv yazıları, dergi yazıları vs. birçok faktörü kapsayan okuma başlı başına bir araştırma alanı teşkil etmektedir ve hayatımızın merkezindedir denilebilir. Bu bağlamda okuduklarımızı anlamlandırabilmek, eleştirel düşünerek okuduklarımızdan çok yönlü çıkarımlarda bulunmak ve okuduklarımızı bilinçli biçimde yorumlayabilmek üst bilişsel okuma stratejilerini, bununla birlikte duygusal zekâyı da kapsamaktadır.

Okuma bireyin hem okulda hem yaşamda başarısını sağlayan, artıran ,geliştiren en önemli mihenk taşıdır denilebilir. Geleceğimizin teminatı olan öğrencileri yetiştiren Türkçe öğretmenlerinin bu hayati beceriyi en iyi şekilde öğrencilerine yerleştirebilmesi için kendisinin de bu beceriyi en üst düzeyde uygulamayı alışkanlık haline getirmiş olmasının gerektiği düşünülebilir.

Okullarımızda da birçok dersin okuma ve bununla birlikte okuduğunu anlama becerisine dayandığı düşünüldüğünde diğer öteki tüm derslerin de başarısı aslında Türkçe metinleri doğru şekilde anlayan, bunları anlamlandırabilen kapasitedeki öğrencinin başarısıyla ilerleyebilmektedir denilebilir. Okuma tek başına değerlendirilebilecek kolay ve basit bir eylem değildir. Farklı alanların da işin içine girdiği okuma becerisinin yetenek ve kültürden etkilediği bilinmektedir. Okurken bireyin duyguları, üst bilişi, beynindeki birçok nokta hatta sinirleri bile okuma eylemi içerisine katılır.

Okuma hem sese hem anlamlandırmaya dayalı zihinsel ve fiziksel aktiviteyi de içine alan bireyin üst bilişinin ve duygusal zekâsının da işin içine girdiği derinlemesine araştırılması gereken önemli bir alan olduğu için öğrencilerin ve öğretmenlerin hem duygusal zekâ alanları geliştirilip iyileştirilmeli hem de üst bilişsel okuma stratejilerini

kullanma becerileri iletilmelidir. Okuma, hayatın tüm aşamalarında oldukça büyük önem taşıyan bir eylemdir ve farkında olmadan küçük yaşlarda yazılı olmayan metinleri de okuyan bireyin yaşam değerlerini belirleyen araştırılması çok önemli bir unsurdur. Okuma sadece yazılı kitap metinleri olarak düşünülmemelidir. Yaşamımızda karşılaştığımız ilanlar, gazete yazıları ,dergi yazıları vs. birçok alanda okuma başlı başına bir araştırma alanı teşkil eder. Okuduklarımızı anlamlandırabilmek, çıkarımlarda bulunmak ve okuduklarımızı yorumlayabilmek üstbilişsel okuma stratejilerini ve duygusal zekayı da kapsamaktadır.

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ön öğrenmelerini açığa çıkarıp üst bilişsel bilgiyi metne yönelik tahminde bulunarak metne yönelik sorular oluşturup öğrencinin okuma öncesi amacını belirlemesine yardımcı olabilir. Öğretmen, öğrencinin okuduklarından çıkarımlarda bulunmasına yardımcı olarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve geçmiş okumalarıyla yeni öğrendiklerini bağdaştıran bir süreç izleyebilir. Öğretmenler bu davranışları öğrencilere kazandırmada rehber rolü üstlenmektedir denilebilir. Okuma etkinlikleri ile öğrencilere, okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, insanların farklı duygu ve düşüncelerine saygılı olma, insanlara yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilir.(MEB,2006:205).

Okuma aynı zamanda beynimizin görme, anlama, algılama, seslendirme, bilgiyi işleyerek onu yapılandırma gibi bazı işlevlerinden oluşur. Okuma sözcüğü ile temel okuma değil kişinin duygu, düşünce ve ruh dünyasını geliştiren işlevsel okumayı kastederseniz bu yönüyle okuma kişiliğin gelişmesine, kişisel ve toplumsal hayatın zenginleşmesine önemli katkılar sağlar.(Gündüz,Şimşek,2013)

Okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteği ile başlayıp yeni bilgileri araştırma, öğrenilenleri yorumlama, eleştirel düşünme ve tartışmaya varan bir süreci içine alır denilebilir. Bu karmaşık gibi görünen süreç çizgiler, çeşitli semboller, harfler ve şekillerin algılanması ile başlar . Algılama işleminin ardından kelime ve tümceler anlaşılır, ilgi duyulan ,merak uyandıran ve gerekli görülen bilgiler okunanlardan seçilir. Seçilen tüm bu bilgiler, sorgulama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, fikirleri kendince eleştirme, analiz-sentez yapabilmek, problem çözme ve okunanları değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir denilebilir. Bu işlenen bilgiler, ön öğrenmelerle birleştirilip. metinde sunulan görsel ifadelerden de yararlanarak metin okur tarafından yeniden anlamlandırılabilir. Anlamlandırma yaparken öğrencinin beğenileri, varolan ilgileri, okuma hedefi, metne güdülenebilmesi, dil bilgisi bilgileri ve okuma tecrübeleri de etkilidir denebilir. Ayrıca

sözcükleri doğru tanımak da tüm okumalar için oldukça önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin söz varlığı da geliştirilmelidir. İç dünyası oldukça zengin, her zaman hoşgörülü; vatanını, milletini seven kişiler yetiştirmek ve toplumda ahlaklı bireylerin sayısını artırmak için genç nesillere okumayı sevdirmek gerekir ki bunu yapacak temel kişi Türkçe öğretmenleridir denebilir. Tüm bu işlemleri yapabilmenin bireyin özellikle duygusal zekâ alanını geliştirilmesiyle yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Okumanın temel hedefi elbette ki okunanları anlamaktır denebilir. Anlama yoksa okuma eylemi yalnızca bir zaman kaybı ya da oyalanma olarak düşünülebilir. Bireyin anlama düzeyini ölçebilmek için yapılması gereken iş, metnin içeriğine ve yapısına yönelik metne sorular sormaktır. Sorular ana fikri, yardımcı düşünceleri, izleği / temayı ve metnin genel iletilerini bulmayı hedeflerken okuyucuyu da metin sürecine aktif bir biçimde dahil eder.

Bilinçli okurlar okunan metinden en üst düzeyde istifade edebilmeyi amaçlamalıdır denilebilir. Metnin içeriğini çözümlmeye ve metni anlamlandırmaya dönük her emek metni kavramaya yönelik anlamlı bir arayışın ifadesidir. Metni anlatmaya, tanımlamaya, özetlemeye çalışmak anlamadan sonraki aşamadır. Anlamadığımız bir metni başka birine anlatabilmemiz de mümkün değildir.

Bir metni anlayabilmek için teknik bilgilere ihtiyaç olduğu kadar alan bilgisine de ihtiyaç vardır ki okurun hazırbulunuşluk düzeyi bir metni anlamlandırmada oldukça önemlidir (Gündüz,Şimşek,2013).

Bir yazar, olası okur kesimine iletmek için herhangi bir konuda sahip olduğu bilgileri, yaşanmışlıkları ya da hayal ettiklerini birtakım hedefler güdümünde, yazılı metin halinde yazar. Yazılan bu bilginin, okur tarafından metinden çıkartılabilmesi için bir şifre çözme işlemi gerçekleştirilir denilebilir. Bu çözme işlemi metnin okuyucu tarafından okunabilirlik durumu, okunan metnin türü, vb. gibi birtakım metinsel özelliklerle okurun hedefine, okumaya ilişkin kişisel, bilişsel donanımına ve duyuşsal durumuna bağlı olarak yaşanabilecek uzun bazen de kısa belirli bir temel süreci gerekli kılar (Ülper,2010).

Bu süreç içerisinde okunan sözcükler Yalçın (2002)'a göre, beyinde şu merkezlerde değerlendirilir:

- Görüntü
- Görüntü tanıma

- Görüntü yorum alanı
- Okuma

Gözün algılama bölgesi tarafından algılanarak beynin görüntü alanına gelen kelimeler ya da kelime öbekleri ilk durumda net bir şekilde algılanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. Ardından, gelen bu görüntü alanının beyin tarafından tanınması bölümüne geçilir. Tüm bunlar belirli üst bilişsel yeterlilikleri gerektirmektedir. Okumanın yalnızca bir seslendirme olmadığı söylenebilir. Bu aşamada, kelimeler ya da sözcük öbekleri biçiminde beyne gelen görüntü beyin tarafından tanınır. Bu tanıma işleminin ardından beynin görselleri yorumlama bölgesi görev yüklenmiş olur. Görüntüleri ve görselleri yorumlama alanına gelen sözcük görüntüleri okurun artalan bilgileri ile de etkileşim içine girerek ve okuyucunun önceki ön bilgileriyle yorumlanarak okuma merkezi tarafından işlenir. Bu işleme işleviyle birlikte yaşanan tüm bu süreç, genel olarak okuma eyleminin gerçekleşme aşamalarına gönderimde bulunur (Yalçın, 2002).

Yaşanan bu süreç metne ve okurun hedef ve özelliklerine bağlı olarak uzun ya da kısa olabilir. Uzun ya da kısa her okuma süreci ise bilişsel açıdan karmaşık bir süreçtir. Kişinin ön öğrenmelerini, kullandığı ve eksik bıraktığı stratejilerin de farkında olduğunu kapsar denilebilir. Çünkü bu bilinçli süreç içerisinde okuma sürecini oluşturan birçok bilişsel işlem gerçekleşir. Kişi tüm zihinsel faaliyetlerini üst bilişini aktifleştirir. Gerçekleşen bu bilişsel işlemler, bir bakıma okuma eylemini tamamlayıcı faktörleri işaret etmektedir. Daha önceden de belirtildiği gibi okuma eylemi karmaşık bir süreçtir. Ancak unutulmamalıdır ki, okuma edimi sadece bilişsel yönü olan değil, aynı zamanda hem duyuşsal hem de devinişsel yönü de olan derinlemesine bir süreçtir. Bu süreçte gerçekleşen işlemleri temel olarak Grabe (2002) ve Sever (2004) okuma edimini tanımlayıcı şu süreçlerden söz eder:

- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Dilsel bir süreçtir.
- Okuma çabuk ve otomatik bir süreçtir.
- Amaç güdümlü bir süreçtir.
- Okuma etkileşimsel bir süreçtir.
- Stratejik ve esnek bir süreçtir.

- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma eylemi, hem görsel uyarılar hem yazılı biçimde üretilmiş bir metnin varlığı ile gerçekleşebilir. Her yazılı metin, yazarının kullandığı yazıyla ve yazarın dilsel varlığıyla üretilir denebilir. Bu durum, yazarın kullandığı dilin özelliklerinin bilinmesini yani yazarın yazılı olarak ortaya çıkartmış olduğu metnin dilsel olarak çözülmesini de zorunlu kılar. Bu bağlamda, okumanın aynı zamanda da dilsel bir süreç olması atlanmaması gereken bir gerçek olmaktadır. Bu karmaşık dilsel süreci yaşayan okuyucu da metin ile etkileşime geçerek okuduklarını kendince bilişsel olarak anlamlandırmaya başlar. Bu anlamlandırma ile okur, okuduğu metinden aldığı bilgiler ile bilgi dağarcığını genişletirken aynı zamanda üst bilişsel okuma stratejilerini de kullanmış olur denebilir. Hangi stratejiyi kullanmaya karar vermesi de okuyucunun bu anlamda geliştiğinin göstergesi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okumada bilişsel süreçlerini kullanan okuyucuların bir amaçları olduğu düşünülmelidir. Okumanın amaçlarını ise en sade şekilde şöyle ifade edebiliriz: Okuma edimi, çok yönlü ve amaçları olan bir eylemdir. Yazılı bir metni okumanın asıl hedefi metnin iletisini yani metnin vermek istediği mesajı kavramaktır. Ortaya konabilecek diğer amaçlar ise bu asıl amacın temelinde belirlenebilir diğer bir deyişle hiçbir okuma amacı metni kavramayı dışlayamaz. Öyle ki bir okuyucu örneğin sınava hazırlanmak için, eğlenmek için, zaman geçirmek için, keyif aldığı için, bilgi edinmek için, araştırma ve incelemeler yapmak için vb. pek çok hedef için okuyabilir.

Grabe(2002) tarafından saptanan şu amaçlar, okuma ediminin amaçlarını daha kapsayıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

- Genel olarak bir şeyleri anlamak için okumak,
- Bilgiyi bulabilmek için okumak,
- Eleştirme / değerlendirme için okumak,
- Öğrenmek için okumak,

Bilmediği herhangi bir konuda bir şeyler öğrenmek hedefiyle bir yazılı metni okuyan okur, o metnin öncelikle temel mesajlarını kavramaya çalışır. Bilinçli bir okurun okuduğu metnin bütününden bir ana fikri çıkarması için de metnin tüm ayrıntılarına dikkat

etmesi gerekir denebilir. Bunun yanı sıra, metni daha iyi bir biçimde kavrayabilmek için metni okurken geri dönüşler yapılmalı ve yinelemeli okuyuşlar gerçekleştirilmelidir denebilir. Dolayısıyla bu amaç için gerçekleştirilen bir okumada metnin üzerinde daha çok durmak gerektiği için, okuyucunun okuma hızı belirgin bir biçimde daha düşük yavaş olacaktır. Bu noktada üst bilişsel stratejileri kullanmak okurun metinden en iyi şekilde istifadesine zemin hazırlar.

Okurun bir metni değerlendirebilmesi ve sonrasında metni eleştirebilmesi, her şeyden önce, o metnin tüm yönleriyle anlaşıp kavranmasını gerektirir. Metnin kavranmasından sonra okur, metnin iletisini değerlendirerek olumlu ya da olumsuz anlamda metni eleştirebilir bu değerlendirme ve yerleştirme işleminin tam anlamıyla yerine getirebilmesi için de okurun, o konuya ilişkin bilgi birikimine sahip olması gereklidir.

O nedenle metni değerlendirmek ya da eleştirmek hedefine yönelik olarak gerçekleştiren okumada okurun artalan bilgisi ile okunulan metindeki bilgi daha çok etkileşime girdirilir. Bu süreç içerisinde yazarın okumaya güdülenişi, ilgisi, okurun duygusal durumu ve artalan bilgisinin gelişmişliği önemli bir yere sahiptir. Bu amaç için yapılan okumada okurun metni değerlendirecek düzeyde okunulan metni kavrayabilmesi için, daha fazla zamana gereksinimi vardır.

Türkçe öğretimi dersleri salt bir bilgi aktarma dersi değil, öğrenciye elzem beceriler kazandırma dersidir denebilir. Dört temel dil becerisine ilişkin becerileri kazandırmak, Türkçe öğretiminin temel hedefi olarak görülebilir. Bu nedenle konuşma, dinleme, okuma ve yazma eğitiminin gerçekleşebilmesi için gerekli olan beceriler için okuyucunun, öğrencinin ve öğreticilerin tüm bu alanları geliştirmesi gereklidir.

Bu bağlamda, bir okurun okuma sürecinde okuma eğitimine ilişkin işlemleri yerine getirebilmesi için yani bu süreci yaşayabilmesi ve metne anlamlandırabilmesi için,

- Otomatik kelime tanıma becerileri,
- Kelime dağarcığı ve yapı bilgisi,
- Metinlerin şeması bilgisi,
- Dünya ve içerik bilgisi,
- Değerlendirme ve birleşim becerileri,
- Üst bilişsel bilgi ve beceri denetimi,

bilgi / becerilerine sahip olması gerekir (Grabe, 1991: 379).

Okumanın insan beyninde gerçekleşen karmaşık işlemler bütünü olduğunu söylemiştik. Okumayı açıklamak amacıyla ortaya konan pek çok model, her ne kadar birbirlerinden farklı biçimlerde geliştirilmiş olsa da yine de genel özellikleri bakımından birbirlerine benzeyen yönler de taşıyabilmektedir. Bu modeller üç temel yaklaşım biçiminde ele alınabilir.

- İç doğrultulu okuma yaklaşımı,
- Dış doğrultulu okuma yaklaşımı,
- Etkileşimsel okuma yaklaşımı,

İç doğrultulu okuma yaklaşımına göre algılama ve anlamlandırma süreci ses, seslem (hece) ve kelimeleri tanıma, sese dönüştürme ve sözcüğü anlamlandırma ile ilgilidir. Bu yaklaşıma göre okur, metindeki sözcükleri genellikle kestirimlerde bulunmadan ses, seslem, sözcük ve tümce öbekleri gibi bileşimlerin birbirini nasıl çağrıştırdığını aşamalı bir yapı içinde, dizgesel (sistematik) bir şekilde okur. Çizgisel olarak ilerleyen bu okuma işlemleri sonrasında okuyucu önce tümceyi oluşturan birimlerin bileşiminden cümlelerdeki önermeye yani anlama, sonrasında ise metni oluşturan cümlelerin birleşiminden metindeki bilgiye, metnin anlamına ulaşır. Bu yaklaşım, okurun metinden bilgiyi nasıl aldığı şekline odaklanmıştır. Bu nedenle bu yaklaşım okurun edilgen olduğu ve kendisinden bir şey katmayarak yalnızca salt metindeki bilgiyi anlamaya çalıştığı bir okuma yaklaşımıdır (Alderson 10,2007;Treiman, 2003).

Bu yaklaşımın savunucuları şunlara inanmaktadır (Aktaran, Dechant,1991):

- Okurların metnindeki kelimelerin kodlarını yanlışsız şekilde çözmeleri önemlidir.
- Harfler, harf – ses ilişkisi ve kelimeler, okuma öğretiminin en temel kavramlarıdır.
- Okurlar sözcüklerin şifrelerini çözebilmek için metnin seslerine, harflerine odaklanmalıdır.
- Okurlar metni anlayabilmek için tüm kelimeleri görmeli ve tüm sözcüklerin şifrelerini çözmelidir.

- Okuma becerisini kazanmak, kelimelerin ardıl bir biçimde usta biçimde tanınabilmesini gerektirir.

Özetle söylenecek olursa bu okuma modelinde okur, dikkatini metnin nasıl yapılandırıldığına verir. Bu sebeple okuma ve anlamlandırma eylemi metinden başlar yani okuma süreci iç doğrultulu bir ilerleyiş gösterir.(Perr,1987)

Eğitim süreci ve çevre etkileşimi ile geliştirilen okuma alışkanlığı ,okuma eğitiminin de nihai amaçlarındandır. Alışkanlık; bir şeye alışkın olma ,itiyat, alışmışlık, alışkınlık, huy, meleke, ünsiyet ve yordam demektir (TDK.2019). Alışkanlık başka bir tanıma göre ise “bir şeyin sürekli tekrarlanması sonucu ortaya çıkan huy” dur (Alaylıoğlu ve Oğuzkan,1976:8).

Alışma ve alışkanlık kavramlarından hareket edildiğinde okuma alışkanlığında okuma kolaylıkla yapılabilmekte yinelenebilmekte ve bu işlemlerin de farklı metinler üzerinde gerçekleştirilebildiğini görülür (Özçelebi ve Cebecioğlu,1989:23). Okuma alışkanlığı, okuma eylemini hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan, hedeflerine ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma faaliyetidir.(Bayram,1990:8).

Okuma alışkanlığı tüm bireylere küçük yaşlarda kazandırılmalıdır. Gelişen teknoloji ve internet ortamlarındaki cezbedici videolar ve birtakım sanal oyunlar çocukların duyu ve düşünce dünyasını olumsuz şartlarda etkileyebilmektedir. Yani diğer bazı eğitim ve eğlence ortamları okuma eyleminin yerini almaktadır (Bamberger,1990:9). Okuma alışkanlığının kazanılması belirli bir süreci gerektirir. Birey öncelikle üst bilişle okumanın önemini fark etmeli ve bu fark edişi de merak uyandıran bir ilgiye dönüştürmeli bu ilgi de okuyucuda zamanla bir şeyleri inceleme isteğine dönüşürken bununla birlikte sürekli tekrar edilen bir okuma alışkanlığına evrilecektir (Yılmaz, 1993:30).

Okumayı alışkanlık haline getiren insan, okuduklarını çevresiyle paylaşan ,okuduklarını değerlendiren ve aynı zamanda okuma materyalini seçmede bilinç kazanan okuyucudur (Dreher,2002:338). Üst bilişsel stratejilerini aktif kullanan okuyucuyu zamanla biliçli bir okuyucuya dönüşebilecektir. Çağa ayak uyduran insan da okuyan, okudukları üzerinde düşünen ,kendini sürekli yenileyen insandır diyebiliriz. Bu biçimde okuyan birisi de okurken eleştiriyor ve aynı zamansa da okuduklarından öğrendiklerini bir biçimde kendi yaşantısına yansıtıyor demektir (İşeri,1998:5-18).

Okumada temel hedef aynı zamanda yeni ve farklı bilgilere ulaşmaktır denebilir. Bu nedenle, okumanın yalnızca anlaşılabilmesi yeterli değildir. Bunların daha önceki tecrübelerle, bilgilerle ve yaşanmışlıklarla da yoğrulabilmesi ve gereksinimler yönünde yeni bazı şeylerin de ortaya çıkabilmesi gerekmektedir. Okuyucu, okuduğu metinleri eleştirip yorumlayabilmelidir. Bu eylem sağlıklı bir okuma durumuna da işaret etmektedir. Eğer okuyucu okuduğu metnin mantıklı olup olmadığını, metnin doğruluğunu ve güvenilirliğini aynı zamanda gerçekliğini kontrol edebiliyorsa okuduklarını da eleştirebiliyor demektir. Okuyucu, okuduğu ile kendi bilgi ve yaşanmışlıklarını kıyaslayabiliyorsa ,o metnin kendi okuma ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini algılayabiliyorsa, metnin niçin yazıldığı ve hangi amaçlarla yazıldığını, yazarın gerçekten taraflı davranıp davranmadığını yani nesnel olup olmadığını anlayabiliyorsa okuyucu eleştirel okuma yapıyor demektir (Ünalın,1999:91). Tüm bu davranışlar bireyin üst bilişsel okuma stratejilerini bildiğini ve aktif şekilde kullandığını göstermektedir.

Üst bilişsel okuma okurun görsel okumalarını da anlamlandırabilmesini kapsar diyebiliriz. Görsel okuma ya da görsel okuryazarlık, birtakım sözel olmayan imgeleri anlamak ve onlara dayalı yeni mesajlar üretmektir. Bu kavram ilk kez Debes(1969) tarafından ortaya atılmıştır. Debes'e göre görsel okuryazarlık görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen aynı zamanda da görmeye ilgili bir takım yeterliliklerdir. Bu görsel yeterlilikler geliştirildiğinde kişi olayları, nesnelere, sembollerini, tabiat olaylarını ayırt edebilir ve yorumlayabilir. Bahsedilen bu görsel yeterliliklerin okurca kullanılabilmesi görsel iletişimin etkin bir duruma gelmesine katkı sağlar. Üst bilişsel stratejileri aktif kullanabilen okur görsel okuryazarlıkta da istenilen düzeyde kendini geliştirebilir.

Okumayla ilgili diğer bir önemli kavram metinlerarasılıktır. Metinlerarasılık ,okuma sürecinde ve sonrasında okurun zihninde okuduğu başka metinlerin canlanmasıdır. Okunulan metnin önceden okunulan metinlerle bağlantı içerisinde olması ve sonraki metinler için bir okurda bir beklenti oluşturabilmesi durumudur. Metinler doğal olarak okuyucunun ve aynı zamanda yazarın içerisinde bulunduğu çevrenin, durumların ,yaşanılan gerçeklerin bir ürünüdür. Bu açıdan bakılıp metin değerlendirildiğinde metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim içerisinde olup aynı zamanda bilgi akışı içerisinde yer almaktadır. Günay'a (2001:149) göre , “Bir metin diğer anlatımlardan soyutlanmış , onlardan yalıtılmış bir şey asla değildir, tek başına yazılmamıştır ve o metin tek bir

biçimde düşünülerek okunamaz; o metnin başka metinler ile ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır denilebilir.

“Metinlerarası” kavramı kültürel ortam, alıntılar şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili olan bir kavramdır. Metinlerin bu özelliği, okuyucu tarafından metnin anlamlandırılması sırasında okuyucunun metnin ilişkili olduğu diğer metinleri hatırlamasını, anlama ulaşmak için üst bilişini de kullanarak bir sentez yapmasını sağlar. Bir araştırma yazılarındaki alıntılar ile bir köşe yazısındaki göndermeler ; köyde geçen bir öykü ile tabiat sevgisini konu alan bir şiir, anı veya insan eliyle doğaya yapılmış tahribatın boyutlarını inceleyen bir bilimsel araştırma yazısı metinlerarası ilişkilere örnektir.(Karataş,2007:25) Tüm bunlar yine okumada üst bilişsel stratejileri aktif şekilde kullanabilmekle alakalıdır denilebilir.

Okuyucu metinlerle tartışarak metni okumaktadır. Metinlerarası düşünebilme, metinlerarası okuyup anlam kurma ve metne yönelik olan alternatif bakış açıları geliştirmeyi sağlar. Metinlerarası okumaya göre metinlerin okunup anlaşılması, yorumlanması sosyal bir olaydır. Metinlerarası okuma, okuyucunun tecrübelerini ve okuyucunun önbilgilerini diğer metinlerle bağlamasıyla ya da okuyucunun diğer metinlerle sağlanan anlamları ve bilgileri kendi geçmiş bilgileriyle yorumlayabilmesiyle gerçekleşmektedir (Akyol,2006:206).

Öğrenci okuma alışkanlığını geliştirirken duygusal zekasını kullanıp üst bilişsel okuma stratejilerini de üst düzeyde geliştirirse metni çok yönlü değerlendirebilir. Bunda öğrenciye yardımcı olan önderlik yapan da muhakkak ki öncelikle Türkçe öğretmenleridir. Bu araştırmada lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanıp geliştirmelerinde yukarıdaki yöntemleri ve okuma yeterliliklerini kullanarak ne derece geliştirdiklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Öğrencilere hangi okuma türünü hangi zamanda kullanmaları gerektiğinin gösterilmesi de yine öğretmen rehberliğinde olacaktır.

2.1.1.1.Okuma Türleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma çeşitleri sessiz okuma, sesli okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, okuma tiyatrosu ,özetleyerek okuma, ezberleme, not alarak okuma, tahmin ederek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, tartışarak okuma metinlerle ilişkilendirme gibi başlıklar altında değerlendirilir. Gündüz ve Şimşek’e(2013) göre okuma türleri şu şekildedir:

- **Sessiz Okuma**

Göz hareketleriyle beynimizde zihinsel olarak meydana gelen okuma biçimidir. Bu okuma türünde bireylerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak amaçlanır. Okuyucu sessiz okumada sınıfta okunulacak herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir süre içerisinde okuyabilirler. Sessiz okumada dil ve damak çalışmaz. Sessiz okumanın dört türü vardır. Bunlar: seçmeli okuma, yönlendirmeli okuma, paragraf okuma ve sütun okuma gibi bazı okuma çeşitleridir.

- **Sesli Okuma**

Okuyucuların okunulan metinde geçen kelimelerin ne şekilde telaffuz edildiğini ve sözcüklerin hangi bağlamda kullanıldıklarını anlamalarını sağlayan okuma türüdür. Okuyucuların okuma seviyelerini belirlemeye yardımcı olur. Dinleyenlerin ise zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlar. Aynı zamanda okuyucuların da düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Dinleyicilerin de konuya ilgi duymalarını sağlar. Okuyanda ve dinleyende okuma zevki uyandırır. Öğretmen anlaşılır ve açık bir şekilde herkesin duyacağı bir ses tonu ile örnek okuma yaptıktan sonra okuyuculara metni kavramaya yönelik sorular sorar ve etkinlikler yaptırır. Öğretmenin yaptığı örnek okumadan sonra bir okuyucu sesli okuma yapar. Sesli okuma yaptırılırken sözcükler doğru telaffuz edilmelidir. Okurken konuşur gibi akıcı okumaya özen gösterilmelidir. Kullanılan ses tonu metindeki düşünce ve duygulara bağlı olarak ayarlanmalıdır. Sessiz okuma sadece zihinsel faaliyetleri içerirken sesli okuma hem zihinsel hem fiziksel faaliyetler içerir. Başka bir deyişle sesli okuma hem anlamayı hem anlatmayı kapsar.

- **Göz Atarak Okuma**

Göz atarak okuma türü konunun ayrıntılarına çok fazla girilmeden, ana hatlarıyla konunun kavranmasını sağlar. Sayfaları kuşbakışı görme, gözden geçirme bir başka ifadeyle gözleri sayfa üzerinde hızlı bir şekilde gezdirme tekniğidir. Ana düşüncenin metinden yakalanması ve belleğe kaydedilerek kavranması biçiminde gerçekleşir. Metnin ana düşüncesini bulmak için 5N1K sorularına cevap aranır.

- **Özetleyerek Okuma**

Özetleyerek okuma konunun ana hatlarıyla kavranılmasını sağlar. Okuduğumuz materyali ne kadar anlayabildiğimizi ölçebilmeye yararken bir okur olarak kendimizi de test edebilmeye fırsat verir. Yazarın fikirlerini kendi sözlerimizle ifade edebilmenin

zorluğunu kavratır. Özetleyerek okuma yapılırken konunun ayrıntılarına girmekten kaçınılmalıdır.

- **Not Alarak Okuma**

Not alarak okuma, okuma sürecinde öğrencileri etkin kılar. Okunularak elde edinilen bilgileri koruyarak bu bilgileri saklamaya yarar. Öğrencilerin önemli olay, düşünce ve bilgileri hatırlamalarını sağlar. Bu okuma türü hayatın her aşamasında başvurulan bir okuma biçimidir. Ayrıca metni dikkatli okumayı ve metni anlamayı gerektirir. Okuma esnasında ayrıntılara boğulmamaya ayrıca metnin özünü gözden kaçırmamaya özen gösterilmelidir.

- **İşaretleyerek Okuma**

İşaretleyerek okuma türünde konuyu anlayabilmeye yardımcı olabilecek kavramlar ve anahtar kelimeler belirlenir. Metindeki önemli olduğu düşünülen yerler belirlenerek bu yerlerin altı çizilir. Okuyucular metin üzerinde gördüğü önemli yerleri işaretler ve böylelikle metin ana hatlarıyla kavramış olur.

- **Tahmin Ederek Okuma**

Tahmin ederek okuma türünde okuma sürecinde okuyucuları etkin kılmak için metinde geçen düşünce, duygu ve olaylarla ilgili merak uyandırmak amaçlanır. Öğretmen okunan metnin bir bölümünü sesli şekilde okur öğrenciler de merak uyandıracak ifadeler ve bu ifadelerle ilgili sorular bir yere yazılır metin devam eden kısmında yazılan soruların cevapları bulunduğça yazılan soruların ve tahminlerin üstleri çizilir.

- **Soru Sorarak Okuma**

Soru sorarak okuma türünde okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak öğrencilerin metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamalarını sağlamak hedeflenir. Metin sessiz veya sesli okunduktan sonra öğrenciler okuma sürecinde zihinlerinde oluşan tüm soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına sorular sorar ve cevaplandırılan soruların üzeri çizilir.

- **Söz Korusu**

Söz korusu öğrencilerin okuma ve birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirir. Öğrencilere bir grubun üyesi olma ve ait olma bilinci kazandırır. Grup üyelerine de uyumlu çalışabilme davranışı edindirir. Bu okuma türünde öğretmen örnek okuma yapar. Okunulan

bir şiir veya düzyazı bölümleri ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. Bu okumada vurgu ve tonlamalara dikkat çekilir.

- **Okuma Tiyatrosu**

Okuyucuların okunulan metnin dilini, yapısını ve metinde yer alan varlık ve şahıs kadrosunun tüm özelliklerini anlamalarını sağlar. Okuma tiyatrosu okuyuculara metnin kahramanlarının tüm duygu ve hallerini ses yoluyla canlandırma becerisi kazandırır. Metnin anlatım cümlelerini diyaloga dönüştürme alıştırmaları yapmaya yarar. Bu yapılırken aslında üst bilişsel beceriler de kullanılmış olur diyebiliriz. Okuyucu metni okuduktan sonra metin diyaloglara çevrilerek metin bir anlamda tiyatro metni haline dönüştürülür. Tiyatro haline getirilirken metnin içeriğinde hiçbir değiştirme yapılmaz. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda okuyucular okudukları bölümde vermeleri gereken temel duyguyu metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidirler.

- **Ezberleme**

Ezberleme, öğrencilerin hafızalarını güçlendirip geliştirmeye yarar. Edebi ve kültürel değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavramayı, Türkçemizi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeyi sağlar. Konuşma ve yazılara derinlik kazandırır. Bilgiler özlü sözler, şiir ve şiir parçalarıyla zenginleştirilmiş konuşmalar dinleyiciler üzerinde olumlu etki yapar.

- **Metinlerle İlişkilendirme**

Üst bilişsel bir okuma türü olan metinlerle ilişkilendirme, okuyucuların okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlar. Bu okuma türü okuyucunun düşünme becerisini geliştirmeyi hedefler. Okuyucuya okuma zevki aşılar. Okuyucuda okuma kültürünün oluşmasına katkıda bulunur. Denilebilir ki metinler arasındaki ilişkileri keşfedebilmek, okuru mutlu kılar.

Metinlerle ilişkilendirme okuma türünde metin okunduktan sonra okuyuculara, okudukları metnin daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorusu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, ana düşünce, konu, olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. Okuyucuya sorular sorularak metinler arasında ilişki kurması sağlanır ve karşılaştırma yaptırılır.

- **Tartışarak Okuma**

Tartışarak okumada öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarıyla paylaşmalarını ve öğrencilerin bilgi ve görüşlerinden yararlanarak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanabilmelerini sağlar. Okunulan metin bölümlere ayrılıp uygulanabileceği gibi metin bütün olarak da okuyuculara uygulanabilir. Tartışma sınıfça olabileceği gibi küçük gruplar şeklinde de yapılabilir. Tartışma sonucunda ortaya konulan ortak fikirler not edilip toplu bir metin biçiminde sunulur ayrıca bütün herkesin birbirine saygı duyması gerekir.

- **Eleştirel Okuma**

Eleştirel okuma, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırır. Yine üst bilişsel etkinlikleri aktif kullanabilmeyi gerektirir. Öğrencilerin konu hakkında aktif düşünmelerini sağlar. Okunulan konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız objektif bir bakış açısıyla değerlendirerek öğrenciye kendi doğrularını buldurmaya yarar.

Metin okunurken öğrenciler, okudukları metinde katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Metindeki duygu,düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışarak üst bilişsel etkinlikleri gerçekleştirirler.

2.1.2. Biliş

Biliş ‘cognoscere’ Latince’de kavramsallaştırmak, bilmek ve tanımak anlamlarına gelir. Hegel ise algılama, görme, ayırt edebilme ve fark edebilme anlamına gelen “erkennen” terimini kullanmıştır. Bu terim tanıma yoluyla bilme anlamına gelen “kennen” kelimesine dayanmaktadır (Rockmore 1997) . Kant ise biliş için bilgiyi anlamlandırmanın karşılığı olarak “erkenntnis” ve “cognito” ifadelerini kullanır. Biliş için aslında bir anlamda bilgiyi anlamlandırabilme; üst biliş için ise bilme, farkında olma denebilir.

Biliş felsefi olarak özne ve nesne arasındaki gerilimlere dayalı zihinsel yapıların değişikliği olarak tanımlanırken Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ‘canlının bir olay veya nesnenin varlığına ilişkin bilinçli ve bilgili duruma gelmesi’ olarak tanımlanmaktadır. Kısaca biliş için her türlü bilme tecrübesi, algılama, akıl yürütme anlama ve tanıma denebilir.

Fidan(1986), bilişi , ‘insan zekâsı ve zihninin çevresindeki olayları ve dünyayı anlamaya yönelik olarak yaptığı zihinsel işlemlerin tamamı’ olarak açıklamaktadır. Bacanlı’ya (2003) göre biliş terimi; duyu, hayal, algı ,hafıza, problem çözme ve düşünme

ile ilişkilendirilerek anlaşılabilir. Biliş için bilgilenip öğrenme bağlamında ele alındığında bilginin kazanılıp kullanılması denebilir.

Bireyin çevresindeki dünyayı anlayıp öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişimine ise bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevresini, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir.(Senemoğlu,2011s.32) Denilebilir ki yaşam boyu öğrenmeyi öğrenen birey aynı zamanda kendi bilişsel farkındalığını da geliştirip artırabilir.

Bilişsel gelişim, aslında bireyin kendisine ve başkalarına ne yaptığını ve ne yapacağını artan bir kapasiteyle açıklamasıdır. Bu bir anlamda da aslında kendinin farkında olmasıdır. Fiziksel gelişim çocuğun kendini ve aynı zamanda çevresini irdeleyebilmesi için gereklidir. Bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşimi gereklidir.

Bruner'e göre baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri çocuğa bir şeyler öğretmelidir. Küçük yaşlardan itibaren çevresini bir kamera titizliği ile çekip büyüklerine öyküden çocuk yakın çevresinden öğrendikleriyle bilişsel gelişimini sürekli ilerletebilir. Yalnızca bir kültür içinde olmak tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir. Öğreticiler özellikle öğretmenler kültürü yorumlayarak çocukla paylaşmalıdırlar da. Bu noktalar Vygotsky'nin kuramında da büyük önem taşımaktadır.

Bilişsel gelişimde dil de önemli bir unsurdur. İnsanlar dili kullanarak birbiriyle iletişim kurarlar. Dünyanın kavramlarını dil yoluyla öğrenir, çevresine öğretir, varolan sorunlarını da yine dil yoluyla tartışır, dilin doğası ve tüm işlevleri bilişsel gelişimin bir parçası olarak görülebilir.

Öğretim bilişsel süreçlerin aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmelidir (Senemoğlu,2011.s.52) Öğreticiler tarafından öncelikle dikkat çekilmeli, çocuğun hazır bulunuşluğunu kontrol edici etkinliklerle beraber varolan bilişsel gelişimini tanımaya yönelik olarak öğrenmeyi öğretme sürecine bireyin farkında olarak girmesi sağlanmalıdır.

Çocuklar yetişkinler gibi çok boyutlu ve uzun soluklu düşünemezler. Bu nedenle eğitimciler öncelikle karşılaştıkları çocukların nasıl bilişsel işlem yaptıklarını, karşılaştıkları problemlere, olaylara nasıl baktıklarını ve diğer bir deyişle çocuğun bilişsel gelişim düzeylerini tanımalı ve buna göre temkinli hareket etmelidir. Bu tarz bilişsel empatiler kurmak kolay olmamakla birlikte, çocukların öğrenmesini sağlamak için onların bilişsel süreçlerin anlamak temel ilkedir. (Senemoğlu,2011.s.57)

2.1.3. Üst Biliş

Üst biliş kavramını ilk kez 1970’li yılların sonlarına doğru ilk kez kullanan Flavell (1985)’e göre, üst biliş kişinin bilişsel süreçleri hakkında bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek amacı için kullanılmasıdır. Üst bilişin kişinin kendi bilişsel öğrenme süreçlerinin farkında olması ve bu bilişsel süreçleri kullanabilmesi olmak üzere temel iki boyutu vardır. Nelson (1999) ‘üst biliş bireyin kendi bilişleri konusundaki bilişleri’ olarak tanımlar. Schunk’a (2009)göre üst biliş ‘yüksek düzeyli biliştir’. Selçuk(2000)’a göre üst biliş ‘bireylerin bilişsel süreç ile ilgili tüm bilgileri ve bu konudaki farkındalığı’dır.

Üst biliş aslında öğrenmenin doğal yollarla kendiliğinden oluşmasını sağlayan ilgili tüm yetenekleri kapsayan bir düşünmeyi öğrenme şekli denilebilir. Üst biliş esasında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur(Çakıroğlu,2007,s,8). Yaşam boyu öğrenmeyi öğrenen birey kendisinin nasıl öğrenmesi gerektiğini de üst bilişsel farkındalığıyla öğrenebilmektedir.

Üst biliş aslında en basit manasıyla, düşünebilme süreci üzerinde düşünmek olarak da tanımlanabilir (Carrell,1998;Webster,2002). Okudukları üzerine de düşünen birey okuduğu metni anlamlandırıp eksik okuduğuna kanaat getirirse tekrar metni okuyarak hangi stratejiyi kullanması gerektiğine rahatlıkla karar verebilecektir.

Üst biliş kavramının tam manasıyla temelinde bireyin öğrenme şekillerinin ve kendisinin farkında olması, bilinçli şekilde davranması, kendini kontrol edebilmesi, kendini düzenlemeyi, değerlendirme, planlama, nasıl öğrenebildiğini izleme ve yaşam boyu öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Tüm bu tanımlardan hareket edilecek olursa bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenebilme becerisi ve zihnimizin düşünebilme dili olduğu ortaya çıkar (Gelen,2004).

Üst biliş (metacognition) davranış bilimci eğitimcilerin tersine öğrenciyi edilgen yapıda değil kendi öğrenmelerini kontrol edebilir ve bilgiyi yeniden yapılandırabilir (Açıkgöz,2003) şeklinde kabul ederken öğrencinin tüm içsel süreçlerini de aktif şekilde bilgi üzerinde yoğunlaştırdığını kabul eder. Bu yoğunlaştırmanın bir sonucu olarak eğitim sistemlerinde son zamanlarda yaşam boyu öğrenebilme, yalnızken de kendi kendine öğrenebilme, öğrenmeyi öğrenebilme ve etkili şekilde öğrenme gibi kavramlar daha fazla önemsenir olmuştur denebilir. Üst biliş kavramının bu derece ön plana çıkması bu

yeteneğin öğrenciye kendi kendine öğrenme becerisini kazandırmada etkili olduğu varsayımına dayandığı da düşünülebilir.

2.1.4. Strateji Kavramı

Strateji terimi, Türkçe sözlükte belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için tutulmuş yol manasına gelmektedir (TDK,1998; 2032). Erden&Akman(1998;161)stratejiyi bireylerin, yeni ve farklı bir bilgiyi öğrenmek hedefiyle izlemiş oldukları yol olarak tanımlarken strateji kavramına bir yaklaşım olarak bakan Özbay (2006;23) ise, strateji terimini “eğitim öğretim etkinliklerine biçim veren temel felsefe, yaklaşımlar ve anlayış” olarak tanımlar.

Buna göre çevremizdeki kişileri incelediğimizde, bunların yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken birbirinden çok farklı yollar denediğini görebiliriz. Bunların bir kısmı okudukları materyali tekrarlayarak, kimi okuduklarından bazı notlar alarak, bazıları ise okudukları materyalin önemli kısımlarının altlarını çizerek öğrenirler. En genel tabirle öğrenme stratejisi “öğrencilerin belirli bir öğrenme görevini yerine getirmek için sahip olduğu planlar olarak” tanımlanabilir.(Yüksel&Koşar,2001)

Stratejiler bilişsel stratejiler, bilişüstü / metabilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejilerdir. Her ne kadar bilişsel ve biliş ötesi stratejiler öğrenme üzerinde oldukça önemli bir yere sahip olsa bile duyuşsal stratejiler olmaksızın öğrenme amaçlarına sağlıklı bir şekilde ulaşabilmek mümkün görünmemektedir. Duyusal stratejiler, öğrencilerde sağlıklı psikolojik öğrenme iklimleri ve ortamları oluşturmaya yardımcı olmaktadır.(Oral,2014)

Stratejilere okuma yönünden bakacak olursak okuma süreci anlama gerçekleşmeden hedefine ulaşamaz. Okuyucuların okuduklarından anlam çıkarması, çıkardıkları bu anlamların üzerine düşünebilmesi, okuduklarını değerlendirebilmesi kaliteli ve anlamlı bir okuma eylemi süreci için olmazsa olmazdır denebilir.

Okumanın en önemli hedefi yazarın düşüncelerinin okuyucuyla geçirmiş olduğu etkileşim olduğuna göre, okuyucular yazılı materyallerden bilgi edinmek için gereken yetenek ve stratejilere de sahip olabilmelidirler (Collins ve Cheek, 1999). Hollas’a göre (2002) okuma stratejisi, okuyucunun bir beceriyi göstermek için kullandığı özel bir süreçtir ve bir eylemin yapılma biçimi ve planıdır.

Routman (2003) ise okuduğunu anlayabilme stratejilerini “okuduğunu anlamayı genişletmek ve kolaylaştırmak için kullanılan araç ya da planlar” şeklinde betimlemektedir

(Akt. Hardebeck, 2006). Haris ve Hodges (1995) ise okuma stratejisini “bireyin öğrenmede sergilediği performansını arttırabilmek için bilinçli bir şekilde kullandığı sistemli bir plan” olarak tanımlamıştır (Akt. Supancic, 1995: 1). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini kontrol ve takip ederler ve okudukları metnin, metinden algıladıkları mananın ve okuma hedeflerinin de farkındadırlar. Başarılı okuyucuların okumaları hakkında konuştukları, bu nedenle de stratejilerinin anlamayı kolaylaştıran ve amaçlı olduğu gözlemlenmiştir (Pressley, 2002).

Weinstein ve Mayer(1986) öğrenme stratejisini bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için oluşturulmuş bilişsel planların tamamı olarak tanımlarken; Gagne ve arkadaşları (1992) öğrenme stratejilerini bir görevi başarabilmek amacıyla gerekli olan zihinsel işlemler ve entelektüel yeteneklerin bir biçimi şeklinde ele almaktadır. Başka bir deyişle ise öğrenme stratejileri kişilerin belirli bir öğrenme durumuyla ilgili var olan yöntemlerinin bütünü olarak kabul edilmektedir.

Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejisini belirli bazı öğrenme durumları için birey tarafından uygulamaya konulan zihinsel taktiklerin toplamı olarak açıklarken aynı zamanda taktiğin de ne olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin örneğin bir sözcüğü öğrenebilmek için kullandığı yolların tamamına strateji denirken, öğrenme biçiminin her birine de taktik denmektedir. Kirby’e (1988) göre beceriler belirli bir işlevi yerine getirirken kişilerde var olan bilişsel programlardır. Stratejilerse, bu bilişsel programları seçip birleştirme ve yeniden tasarlama anlamına gelmektedir. Beceriler otomatik biçimde kullanılırken stratejiler bilinçli ve kasıtlı olarak kullanılır. Stratejide birey amaçlıdır çünkü strateji ,taktiklerin bir birleşimi ya da bir problemi çözmek için oluşturulan tüm planlardır.

Öğrenme Stratejileri (Schunk,2004) şöyledir:

Tekrarlama

- Bilgiyi harfi harfine tekrarlama
- Altını çizme
- Özetleme

Anlamlandırma

- Görsel canlandırmalar yapma
- Hatırlatıcı ipuçları kullanma: kelimelerin baş harflerini kullanma, cümle kurma, hikaye üretme, kanca yöntemi, loci(konulandırma) yöntemi, anahtar kelime vs.

- Soru cevaplandırma
- Notlar alma

Örgütlenme

- Hatırlatıcılar kullanma
- Gruplandırma
- Ana hatlarını oluşturma
- Haritalandırma

Anlamayı İzleme(Comprehension Monitoring Strategies) (Üst bilişsel stratejiler)

- Soru yazma/kendi sorularını cevaplama
- Anlaşılmayan yeri yeniden okuma
- Metindeki tutarlılığı kontrol etme
- Anladığını kendi cümlesiyle ifade etme

Duyuşsal Stratejiler

- Stresle başa çıkma
- Olumlu inançlar geliştirme/sahip çıkma:öz-yetkinlik,sonuç beklentileri, tutumlar
- Olumlu bir çevre oluşturma
- Zaman yönetimi.

Günümüz eğitim sisteminde tüm okullarda işleyen eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında doğal bir biçimde öğrencilerden birtakım bilgileri öğrenebilmeleri ve bazı becerileri edinmeleri beklenilmektedir. Bununla beraber öğrencilere verilmek istenilen bilgilerin içeriğine verilen önem, bu bilgilerin ne şekilde öğretileceği konusuna gelince verilmemektedir. Yani öğrenciler, ne öğrenecekleri konusunda bilgilendirilmekte olup nasıl öğrenecekleri konusunda bilgilendirilmemektedirler. Oysaki eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretilmek istenen bilgiler kadar bilginin nasıl öğretilip öğrenci tarafından özümseceği de çok önemli bir unsurdur. Nitelikli bir öğretimde, öğrenciye bilgileri nasıl öğreneceğini, nasıl bilgileri hatırlayacağını, kendi kendisini nasıl motive ederek güdüleyeceğini ve kişisel öğrenmelerini etkili biçimde ne şekilde kontrol edip öğrenmelerini bir biçimde yönlendireceğini öğretebilmeyi kapsamaktadır (Weinstein ve Meyer,1986,akt.Senemoğlu ,1997:559). Özetle öğrencilere ne şekilde öğreneceğini öğretme, eğitimin en temel görevlerinden biridir.

Öğrencinin bilgi kazanıp özümseme işlevlerini yerine getirirken kullandığı zihinsel süreçlerin tamamı öğrenme stratejilerini oluşturur. En geniş anlamda öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ve düşüncelerdir (Öztürk, 1995: 27). Derry ve Murphy'ye göre(1986) öğrenme stratejileri, beceri ve bilgilerin kazanmasını kolaylaştırabilmek için özel bir öğrenme durumunda birey tarafınca kazanılan zihinsel yöntemlerin bir araya getirildiği bir kombinasyondur.

Okuma stratejilerini buradan hareketle öğrenme stratejisi teriminin tanımı içinde düşünmek gereklidir denebilir. Çünkü okuma stratejileri de hem anlamayı hem de bir anlamda öğrenebilmeyi sağlamak hedefi için geliştirilmiştir. Buradan hareketle okuma stratejilerinin, metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırabilmek hedefine uygun olarak okuma eylemi esnasında kişiler tarafından uygulanan zihinsel yöntemler olduğu söylenebilir.

Okuma stratejileri okuma ve anlama sürecinde tıpkı öğrenme stratejileri gibi işlev görmektedir. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemleri nasıl okuduklarından nasıl kavradıklarına ne şekilde anlam çıkarabildiklerine ve okuduklarını anlamadıkları zaman ne yapacaklarını düşünmelerine işaret eder. Bu stratejiler, okuyucunun okuduğunu anlamayı geliştirebilmek ve okunulanların kavranmasındaki başarısızlıkların hakından gelebilmek için kullanılır (Kıroğlu,2002: 17).

Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zor noktaları başarmak için bazı stratejiler kullanırlar. Bazı etkili stratejiler kullanıldığında metinlere etkin bir şekilde belli işlemler uygulayabilir, anlama sürecini denetleyebilir ve bunun sonucu olarak ise artalan bilgileriyle öğrendikleri bilgiyi bütünleştirebilirler (Çetinkaya,2004:26). Okuma ve anlama stratejileri, okuyucuların okumayı ne şekilde algıladıklarını, okuduklarını ne şekilde anlayıp anlamadıklarında yaptıklarını gösterir (Block,1986:465,akt.Çetinkaya,2004:27).

Bloom (1979)'un , Okulda Öğrenme Kuramı'na göre genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarının bir kısmının varolan dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içerdiğini belirtmektedir. Okul hayatının ilk senelerinde kazanılan okuduğunu anlama yetisinin, daha sonraki senelerde gerçekleşen öğrenme ve yaşantıların çoğunu da etkilediği bilinmektedir. Okullarda kullanılan öğrenme araç gereçlerinin büyük bir kısmının dile dayalı olarak, okunabilecek kaynaklar olması bunun bir gerekçesi olarak görülmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamamanın metni anlamlandırmanın önemi dikkate alınarak öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardımcı olacak bazı stratejiler geliştirilmelidir. Yurt dışında yapılmış birçok çalışmalarda, okuduğunu anlama stratejisinin

geliştirildiği ve bunların öğretildiği özel programların olduğu bilinmektedir. Ülkemizdeyse öğrencilerin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmadıkları görülür. Bu nedenle, okuduğunu anlama stratejilerinin belli bir plan içinde öğrencilere öğretiminin, okuduğunu anlama yeteneği üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir (Doğan,2002:22).

Okuma stratejileri, okunulan metinlerden anlam çıkarmak aynı zamanda karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi hedefiyle uygulanan tüm planlardır (Duffy, 1993:232). Başka bir deyişle okuma stratejileri, anlam oluşturabilmek için uygulanan bir çalışma veya çalışmalar bütünüdür. Böylelikle başarılı okuyucular stratejilerin ne olduğunu onların nasıl ve ne şekilde kullanılacağını ve bu stratejilerden hangilerini seçebileceklerini bilirler.

Sarıçoban'a göre (2001:5) iyi ve zayıf okuyucuların kullandıkları stratejiler özellikle okuma öncesinde, okuma esnasında, okuma sonrasında farklılaşabilmektedir. Okuma stratejilerinin en mühim amacıysa, öğrencilerin okuma potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır. Öğrencilere okuma stratejileri şu şekillerde öğretilir(Gambrell vd.2002):

- Öğretmenler öğrencilerine okuma eylemi içerisinde kullanabilecekleri okuma stratejilerini tanıtır ve bu stratejilerin ne şekilde kullanılacağı konusunda öğrencileri eğitir.
- Öğrenciler bu öğrendikleri stratejileri uygular.
- Öğrenciler strateji kullanımını biçimlendirirler ve bir arkadaşına açıklarlar.
- Öğretmenler, öğrencilere bu stratejileri nerede ve ne zaman kullanacaklarını açıklarlar.
- Öğretmenler sık sık ,stratejileri ilişkin kavramları kullanırlar.
- Öğretmenler, öğrencilerin stratejiler üzerine düşünmelerini sağlar.

Öğretmenler okumaya yönelik öğrencilerin güdülenmelerini sağlayıcı davranışlar da bulunabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin şu davranışları sergilemeleri öğrencilerin okuma güdülerini artırmak açısından da yararlı olacaktır. Kitap seçiminde dayatmacı olmamak, konu alanını geniş tutmak, öğrencilerine ilgi alanlarına göre kitap seçme olanağı sunmak, öğrencilere, kişilik gelişimi, kitabın dış kapak yapısı ve konusu bakımından düzeyine uygun kitaplar önermek, okul kitaplığının, öğrencilerin düzeyine uygun kitaplar

ile zenginleştirmesi için çaba göstermek, aileleri, evde öğrencilerin düzeyine uygun bir kitaplık bulunmasının önemini anlatmak ve bu konuda onlara yol göstermek, her bir öğrencinin birbirleri için farklı birer kitap kaynağı olabileceği konusunda öğrencileri bilgilendirmek, ailelerin öğrencileri okumaya güdüleyici tutum takınmalarını sağlamak, ailelere özellikle çocukların görebilecekleri yerlerde kitap okuyarak onlara rol model olabileceklerini açıklamak, ayrıca öğretmen olarak bu konuda öğrencilere örnek olmak, kitap okumanın günümüzde ne denli önemli olduğu konusunda öğrencilerde farkındalık yaratarak kitap okumaya yönelik istek oluşturmak denebilir. Öğrencilere okuma güdüsü ve alışkanlığı kazandırmak için sorumluluk üstlenmesi gereken tüm çevrelerin (okul, öğretmen ve aile) sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir.

2.1.5. Üst Bilişsel Okuma

Karşılaştığı bir metni anlamak ya da anlamlandırma düzeyini yükseltmek belirli hedefler için okuyan okuyucu, okuma sürecinde bazı stratejiler uygular ve okuduklarını denetleyerek çizgisel olarak ilerleyen bir süreç değil yalnızca yinelemeli olarak işleyen bir süreç yaşar (Grabe, 2002).

Okurken zihnimiz aktif olarak çalışır, okuma stratejileri içinse bu çalışmayı desteklerken çalışan belleğin ihtiyaçlarını gideren ve bilgiyi işlemeye yardım eden tüm yollardır denilebilir. Güç bir metni okuma, daha önceki bilgilerimizi kullanma, metinde neler olacağını tahminde bulunma, birçok ifadeyi karşılaştırma, metnin özetini çıkararak metni yorumlayıp açıklama, metindeki doğru olmayan kullanımları düzelterek okuma taktikleri ise üst bilişsel okuma stratejileri olarak açıklanabilir. Bu stratejilerle okurkenki süreci yönlendirip düzenlemeye şans tanınabilir.

Bilişsel tüm etmenler , okuma süreci içerisinde okurun zihninde gerçekleşen şeylerdir denebilir; üst bilişsel etmenler için ise okurun, bilişsel işlemlerin farkında olarak bilişsel işlemleri yönlendirebilme becerisi olarak düşünülebilir. Üst bilişsel etmenler, genellikle okurun, okuma sürecindeki strateji kullanımı aşamasında hangi stratejiyi kullanmasının daha yararlı olacağı yönündeki farkındalığıyla ilgilidir. Bilişsel ve üst bilişsel etmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olması ve bunları birbirinden ayırmayı güçleştirir. Okuma ve anlamlandırmayı etkileyen bilişsel süreçleri şöyle gruplandırabiliriz (Ülper.2021:76)

- Biçimsel şema (Metnin şekilsel yapısı),
- Dilsel ve içeriksek şema,(Sözcük dağarcığı,)

- Okumada akıcılık (Okumanın hızı),
- Çalışma belleği,
- Okuma ve anlamlandırabilme stratejileri (Okuma öncesi stratejileri, okuma anı stratejileri, okuma sonrası stratejileri)

2.1.5.1. Biçimsel Şema

Bir metnin şematik yapısı, biçimsel niteliklidir o metnin anlamsal içeriği ile ilgili olduğu da düşünülebilir fakat daha çok şekil özellikleri ile ilgilidir. Yazılı metni okumadan evvel, o yazılı metnin biçimsel niteliklerine ilişkin bilgi sahibi olan, diğer bir deyişle biçimsel şemalara sahip olan bir okur, okuma sürecine girdiği andan itibaren metnin şematik yapısı ile ilgili beklentiler oluşturmaya başlar.

Öykü şematik yapısıyla, bilgilendirici metnin şematik yapısı için okur ayrı ayrı beklenti içerisine girer.(Ülper,2010)

2.1.5.2. Dilsel ve İçeriksel Şema

Okumayı gerçekleştirebilmenin ilk şartı, yazılı metnin üretilmiş olduğu o dilin, dil bilgisel, ses bilgisel ve biçim bilgisel özelliklerini biliyor olmaktır denebilir. Bu koşul bir okurun, o dile ilişkin sesleri, sözcükleri ve bu sözcüklerin tümce içindeki yapılanışını biliyor olmasına işaret eder. Bunları bilmekle birlikte okuma sürecinde otomatik olarak sözcük tanıma becerilerinin gelişmiş olması da okunan metnin anlamlandırması açısından çok önemlidir. Bir okurun karşılaştığı metnin içeriği ile ilgili beklenti oluşturması için sahip olması gereken artalan bilgileri aynı zamanda okurun yeterli miktarda bir sözcük dağarcığına da sahip olmasının gerekliliğini işaret eder denebilir çünkü bir konuda artalan bilgisine sahip olmamız o konuyla ilişkili kavramları bununla birlikte de o kavramları karşılayan sözcükleri bilmek anlamına gelir. Bu bağlamda kelime dağarcığıyla okuma anlamlandırma arasında da bir sağlam bir ilişki vardır ve bu ilişki çerçevesinde bir okurun okuduğu metne ilişkin sözcük dağarcığı ne denli yüksek ise o metni anlamlandırabilme olanağı da o denli yüksek olacaktır denebilir.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin sözcük dağarcıklarını her geçen gün bilgisayar, internet ve televizyon gibi kitle iletişim araçları nedeniyle genişlemektedir.(Ülper,2010)

2.1.5.3 Akıcılık (Akıcı Okuma)

Akıcılık metindeki sözcükleri akıcı bir biçimde seslendirmektir bu görüşe göre metni seslendirme düzeyine, okuma yanlışlarına ve okuma süresine bakarak akıcılık ölçülebilir. Akıcı okuma bir yazıyı hızlı okumak demek değildir. Akıcı okumada hem metni uygun bir hızla sese dökme hem de bununla eşzamanlı olarak okunulanları anlamlandırma işlemlerini yerine getirme vardır denilebilir. Zaten daha evvel de bahsettiğimiz gibi anlama olmadan okumanın bir manası yoktur. Akıcı ve hızlı bir okumanın temel şartı çabukluktur ancak burada çabukluk kavramını bir an önce okunmakta olan metnin sonuna gelme olarak değil bu metindeki yazılı bilgileri çabuk bir biçimde alma olarak görmemiz gerekir diyebiliriz. Akıcı okumanın ikinci şartı da metni anlamlandırmaktır. Metnin içeriğindeki yazılı olan bilgiyi hızlı bir şekilde görüp alan okur bu aldığı bilgileri kendi bilişyle zihninde işlemleyerek anlamayı gerçekleştirebilir. Böylelikle metnin içeriğindeki yazılı bilgilerin çabuk bir şekilde alınmasının beraberinde akıcı ve hızlı okuyabilmek için de bu bilgilerin zihinde sıralama, sınıflandırma, yerleştirme, ilişkilendirme vb. gibi işlemlerle işlenebilmesi gerekir. Son aşamada ise metinden alınarak anlamlandırılan bilgi okurlar tarafından ön öğrenmeleri ile birleştirilip yeniden yapılandırılır.(Güneş,2009:5-6).

2.1.5.4. Çalışma Belleği

Çalışma belleği, herhangi bir uyararla birlikte uzun süreli belleğimizdeki tüm bilgilerin etkin yapıya getirildiği bellektir denilebilir. Uzun süreli bellekteki bilgiler çalışma belleğine aktarıldıktan hemen sonra aktarılan bu eski bilgiler üzerinde amaca dönük bazı işlemler yapılır. Çalışma belleğinin kapasitesi son derece sınırlıdır ve bununla birlikte kişilere göre de değişiklik gösterebilir. Aynı zamanda bireylerin çalışma belleklerinin kapasiteleri olması gereken düzeyden daha düşük olduğunda bu hem öğrenme hem dil becerilerine ilişkin bozukluklara işaret edebilir (Pressley ve Harris,2006). Çok sayıda çalışma da okuma sorunları ile çalışma belleğin kapasitesi arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazılı olan bir metni anlama süreci bir çok etmenin etkileşimi ve ilişkisi sonucunda oluşur denebilir. Bir metinde yazılanlar, bir okuyucu ve o konuda daha önceki bilgi ve deneyimleri ve çıkarımlarda bulunma, ilişkileri belirleme, bilgileri organize etme, kontrol gibi üst bilişsel süreçler etkileşimde bulunarak okuma süreci oluşur. Bu karmaşık sürecin

amacı metni yazan yazarın metinde anlatmaya çalıştığı anlamı düşünme ve onu keşfetme sürecinde kullanmadır (Resnick, 1987)

Resnick'e göre (1987) , iyi yazılan tüm metinler doğası gereğinde eksik yazılmış metinlerdir. Bu metinlerde yazarlar her şeyi açıkça olduğu gibi ifade etmek yerine, bazı önemli yargıları tamamlamayı okuyucuya bırakırlar. Onun yazarın bıraktığı boşluğu doldurmasını isterler. Tüm bunlar okuyucunun üst bilişini etkin kullanmasını gerektirir denebilir. Eleştirel okuma becerisi farkındalığı kazanmış usta okuyucular, sahip oldukları tüm bu bilişsel becerileri de kullanarak metindeki gizlenmiş olan anlamları kolayca ortaya çıkarabilirler. Fakat, usta olmayan okuyucular ise bu tür metinleri anlamlandırmada oldukça güçlük çekmektedirler. Çünkü bunun için gerekli olan üst bilişsel bir eleştirel okuma becerileri ile donatılmamışlardır.

Resnick (1987) bir yazılı metinden anlam oluşturabilme sürecinde dört tür bilginin etkileşime girdiğini söylemektedir. Bunlardan ilki dilsel bilgilerdir. Bu bilgi daha çok dilin gramer yapısı ile ilgili bilgidir. Örneğin cümlenin nasıl oluştuğu ya da bununla ilgili tüm kurallar. İkinci bilgi ise konu alanı bilgisidir ki tüm metinler herhangi bir konu alanında yazılabilmektedir. Üçüncü bilgi ise okuyucunun çıkarımın kuralları konusundaki bilgisidir. Dilsel bilgide olduğu gibi bu tür bilgi de uzman olan okuyucularda gizil şekilde bulunur. Sonuncu bilgi ise söz dizimsel yapıyı ifade eden bilgidir. Bu yapıda, yazar anlatım için sözcükleri seçmeli ve onları kendi tarzına göre yeniden bir yapı olarak dizmelidir. Bu nedenle yazarlarının yazım tarzı nedeniyle bazı yazılar kolaylıkla ya da güç anlamlandırılabilirler (Akt, Ülper, 2010).

2.1.5.5. Okuma Anlamlandırma Stratejileri

Okuma stratejileri, okurların okuma süreci içerisinde bir metni anlamlandırabilmek için isteyerek başvurduğu çözüm yolları olarak düşünülebilir. Bilinmektedir ki okuduğunu anlamlandırma süreci, salt metin temelinde gerçekleştirilen bir çözümleme etkinliği değildir. Bu bakımdan da bireysel okuma stratejilerinin sadece okuma alanıyla ilgili olmaması gerekir diğer bir deyişle okuma anlamlandırabilme süreci, okumanın öncesinde veya sonrasında bazı etkinliklerin gerçekleştirilebilmesini gerekli kılan karmaşık çok yönlü bir bilişsel süreçtir ve bu nedenle de okuma stratejileri okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası için birbirlerinden ayrıştırılarak uygulanmalıdır. (Ülper, 2010)

Pressley ve Harris (2006)'in de aktardığı gibi, usta okurlar sadece kestirimde bulunma, özetleme, sorular sorma vb. türdeki bireysel stratejilere bel bağlamazlar. Aynı

zamanda dağarcıklarında var olan bu bireysel stratejileri çok yönlü bir biçimde kullanarak, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası için tüm okunanlara uyarlarlar. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gereken stratejileri uygulamak, metni doğru aynı zamanda tam olarak anlamlandırma hedefine ulaşmak açısından önem taşımaktadır denilebilir. Bunlardan hareketle okuma süreci, öncesinden sonrasına değin bütüncül bir eylem olarak görülmeli ve her aşamada gereken stratejileri uygulanarak okuduğunu anlamlandırabilmede önemli katkılar sağlanabilir. Yapılmış olan pek çok çalışmanın da bu katkıları bilimsel şekilde ortaya koyduğu söylenebilir. Yabancı dil ya da ikinci dil öğretimi alanında okuma stratejileri ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak Türkçe öğretiminde bu konu üzerinde yapılan çalışmaların sayısı çok değildir örnek olarak Karatay(2007), Dönmez, Yazıcı (2006), Güngör (2005), Çetinkaya (2004) ve Gelen (2003)'ün çalışmaları verilebilir. O nedenle öğrencileri bu stratejiler konusunda bilgilendirmek ve onlara okuma sürecinde bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmek, okuma öğretiminin öncelikli konuları arasında yer almalıdır.

Bazı okuma stratejileri hem okuma öncesi hem okuma anı hem de okuma sonrası kullanılabilir. Ancak bu nitelikteki okuma stratejisinin sayısı çok değildir. Buna karşın pek çok okuma stratejisi ya okuma öncesi ya okuma anı ya da okuma sonrasına yöneliktir. Okuma stratejilerinin bu özelliği nedeniyle birbirlerinin yerine kullanılmaları söz konusu değildir. O nedenle öğrencileri okuma stratejilerini öğretirken bu stratejileri bir bütün olarak değil de ayrıştırarak öğretmek, hem öğrencilerin okuma stratejilerini niteliklerini daha iyi öğrenmeleri hem de okuma başarılarını yükseltmeleri açısından önemlidir. O yüzden aşağıda okuma stratejileri ayrıştırılarak sunulacaktır.

2.1.5.5.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma öncesi stratejileri Ausebel'in söylemiyle 'organize ediciler' olarak da adlandırılabilir çünkü organize ediciler daha sonra öğrenilecek olan bilgileri anlamlı bir duruma getirirler denebilir. Bunlardan hareketle daha sonra öğrenilecek olan bilgiler için bir çerçeve hazırlanmış olur. Bu organize ediciler öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgilerle daha sonra öğreneceği bilgi arasında köprü görevi görür (Fidan, 1985: 94 – 95).

Ön bilgilerle yeni okunanlar arasında ilişki kurabilmek bireyin hem duygusal zekâsını hem de üst bilişsel stratejileri kullanmasını gerektirir diyebiliriz. Okuma öncesi stratejileri de okuyucunun metnin konusu, yapısı ile ilgili ön bilgiler edinerek bu bilgileri okuma esnasına taşınmasını sağlayıp benzer şekilde bir köprü görevi üstlenir daha genel

bir anlatımla söylenecek olursa okuma öncesi stratejileri, okurun eski bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasındaki bağlantıyı kurabilmeye yarar. Bu bağlamda, okuma öncesinde kullanılacak stratejilerin işlevi kısaca şöyle belirlenebilir (Karen, 2003: 97):

- Metinle ilgili ön bilgi oluşturmak,
- Uzun süreli bellekdeki eski bilgi ile metindeki yeni bilgi arasında bağlantı kurmak,
- Okuru yeni sözlükçe ile karşılaştırmak,
- Metnin ön incelemesinin yapılmasını sağlamak,
- Metinle ilgili kestirimlerde bulunmayı sağlamak,
- Okurun metne odaklanmasına yardımcı olmak,

Bu işlevlerin yerine getirilmesine yardımcı olacak okuma öncesine ilişkin stratejiler şöyledir denebilir: okuma hedefini saptayabilme, hedefe göre metni okuma hızını ve türünü saptayabilme, metinle ilgili kestirimleri arkadaşları ile tartışma, metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama, metnin başlığına, metnin alt başlıklarına ve koyu- italik yazılmış önemli noktalarına dayalı olarak tahminlerde bulunma, metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma (görsel okuma), biçimsel şemayı etkinleştirme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma, metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirmeye. Tüm bunlar okuyucunun okuma öncesinde uygulayabileceği bazı önemli stratejilerdir ve hepsi üst bilişsel beceriler gerektirir denebilir.

Okuma, amaç güdümlü bir edim olduğu için okurun, belirli bir amaç doğrultusunda okumadan diğer bir deyişle metni niçin okuyacağını belirlemeden, okuduğu metinden üst düzeyde yararlanabilmesi olanaklı değildir. Çünkü metni amaçsızca okumak bir yandan okurun metni okumaya yönelik güdüsünü olumsuz yönde etkilerken, diğer yandan okurun metne yoğunlaşmasını da olumsuz yönde etkileyecektir denebilir. Bu durum, beraberinde başka diğer sorunları getirecektir. O nedenle bir okurun okuma öncesinde okuma amacını saptaması öncelikli bir strateji olmalıdır denebilir.

Okurun öncelikli amacını belirlemesinden sonraki aşamada okumaya başlaması, okuma amacına göre metni okuma türünü ve hızını saptamasını da sağlayacaktır. Örneğin, metni ayrıntılı bir biçimde okuyarak oradaki bilgileri ayrıntılı biçimde öğrenmeyi amaçlayan bir okur, yoğun okuma türünü ve buna bağlı olarak görece yavaş bir okuma hızını seçecektir. Bu arada metni daha iyi anlamlandırabilmek için okuma planını çıkartacaktır denebilir. Tüm bunların okuma stratejilerinde üst bilişin aktif şekilde

kullanılmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Fakat bir okur metnin ne hakkında yazıldığını kestirebilmek için de yazar tarafından metne katılabilecek bazı ipuçlarına dayalı olarak oluşturulabilecek stratejilerin her birine de başvuramaz. Öğretim ortamlarında okurların ipucuna dayanarak en sık kullandıkları stratejiler, metnin görsellerine dayalı olarak içeriklerini kestirimde bulunma; metnin varolan başlığına ve alt başlıklarına ve koyu ya da eğik yazılmış noktalardan hareketle kestirimde bulunma, metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz atma, metnin konusunu yansıtacak anahtar sözcükleri tarama stratejileridir. Okurlar bu stratejilerin bazılarında yararlanarak metnin ne hakkında yazıldığını kestirebilirler. Ardından da bu kestirimlerin doğru olup doğru olmadığını anlayabilmek için de kestirimlerini arkadaşlarıyla tartışma stratejisini kullanabilirler. Böylelikle de daha metni okumaya başlamadan bilişsel açıdan hazır bir duruma geçerek metni daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak bir sürece girerler. Bu aşamada hangi strateji ya da stratejilerin kullanılacağı okura göre ayırım gösterebilir denebilir.

Bir sınıf ortamında öğrencilerin derste karşılaşmış oldukları metni okumadan önce, yapılması gerekenlerle ilgili olarak öğretmene düşen bazı görev ve sorumluluklar vardır. Bu sorumluluklar şöyle belirlenebilir (Vaughn, Linan &Thompson 2004:105): Öğrencileri, okuma öncesinde bir amaç belirlemeleri gerektiğini öğretmek, metnin anahtar kelimelerini ve kavramlarını öğretmek, öğrencilerin artalan bilgileri ve tecrübeleri ile okuyacakları arasında bağlantı kurmalarını sağlamak, öğrencilere metnin özelliklerini ve bu özelliklerin metni anlamlandırmak için nasıl kullanılabileceğini öğretmek, okurken öğrencileri metne bağlayacak, onların güdülenmişlik seviyelerini yükseltecek dikkat çekici bazı sorular sormak, öğrencilerin günlük yaşantıları ile metin arasında bağlantı kurmalarını sağlamak. Yine tüm bunlar da öğrencinin üst bilişinin dahil edileceği öğrenme ortamlarıdır denebilir.

2.1.5.5.2. Okuma Anı Stratejileri

Okuma anı stratejileri bir okuyucunun, okuma öncesinde kullandığı stratejileri kullanıp kendisini metni okumaya metni anlamlandırmaya hazır duruma getirmesinden sonraki aşamada yararlanabileceği stratejilerdir denebilir. Bu açıdan bakıldığında okuma öncesinde okuma anı stratejileri birbirini gerektiren stratejilerdir. Biri diğerini gerektirir. Mesela, metinle ilgili kendi kendine sorular sorma, okuma öncesinde kullanılan bir stratejidir. Eğer okur, bu stratejiye başvurmadıysa okuma anına ilişkin bir strateji olan önceki sorularını gözden geçirme, düzeltme gibi stratejilere de başvurmayacaktır. Benzer şekilde bir okur okuma öncesinde metne anlamlandırabilmesi için gereken artalan bilgilerini etkinleştirir ve okuma anında bu bilgilerini kullanır. Dolayısıyla okuma anı

aşamasında okur, okuma öncesi stratejilerinin köprü olma işlevinden yararlanır ve okuma anında daha çok, metni işlemleyle ilgili yeni stratejiler geliştirerek anlamlandırma düzeyini yükseltmeye çalışırlar.

Okuma anına ilişkin stratejiler: sözcüğün anlamını kestirme, aktifleştirilen biçimsel şemadan yararlanarak, metinle ilgili önceden hazırlanan soruları yeniden inceleme ve düzenleme, okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, metindeki dil bilgisel ilişkileri tahmin etme, okuma ilerlediğinde metnin başlığı, alt başlıklar, görsel şekiller vb. öğelerden faydalanarak, metnin var olan iletisini tahmin etme ve onaylayarak gösterimsel imgeler oluşturma, önemli bölümleri not alma, metindeki önemli görülen bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkati yoğunlaştırma, önemli bilgileri bulmak için ileri ya da geri sıçramalar yapma, metnin anahtar noktalarının altını çizme veya bu noktaları daire içine alma, zaman zaman durup okuduklarını denetleyip geriye dönüşler yaparak metni tekrar okuma, bazı sözcükleri veya tümceleri atlayıp okuma ve sonra geri o noktaya dönme ve metinden okuduklarını arkadaşlarıyla tartışabilme olarak özetlenebilir.

Okuma anı stratejileri, genelde bir okurun etkileşimsel okuma yaklaşımına göre metni işlemleyip algılaması, okuma sonrasında okuduğu metindeki bilgileri anımsayabilmesi ve metinden neler beklediği ile ilgili stratejilerden oluşmaktadır. Örneğin sözcüğün anlamını kestirme; metnin dil bilgisel ilişkilerini kestirme, metnin iletisini çıkarma ve onaylama, biçimsel şemadan yararlanma; önemli bilgilere daha çok dikkat kesilme; atlayarak okuma; ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yaparak okuma; stratejileri etkileşimsel okuma yaklaşımının gerektirdiği metin işleme biçimi ile ilgilidir. Okuma anında bir okur, bu stratejileri kullanarak ve metinsel bağlamdan yararlanarak metni anlamlandırabilir ve anlamlandırmasının doğru olup olmadığını değerlendirebilir denebilir.

Bununla birlikte okur, okuma eylemi sonucunda, okuduğu metindeki bilgileri anımsayabilmek ve pekiştirmek için not tutabilir; altını çizebilir ve tekrar okuma gibi bazı üst bilişsel stratejilere de başvurabilir. Fakat tekrar okuma stratejisi aynı zamanda okurun, metinde anlamlandıramadığı bölümleri anlamlandırabilmek için başvurduğu bir stratejidir. Böylelikle okur hem daha doğru bir anlamlandırma yapabilme imkanını bulur hem de okuma süreci sonrasında, metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırarak metinden önemli bilgileri metinden ayıklayabilir. Ayrıca okunan metni anlamlandırabilmek için okur, metnin içeriğine ilişkin görsel imgeler oluşturabilir. Görsel imge oluşturma, metnin içeriğinin ne olduğunun zihinde bir resmini oluşturmaktır. Okurlar okudukları bir metne

ilişkin zihinlerinde bir imge ürettikleri zaman, bu imge metnin içeriğini anımsatıcı ve düzenleyici bir çerçeve sağlayabilir. Üst bilişsel bir strateji olan imge oluşturabilmenin uygulaması da üretilmesi de kolay bir stratejidir. Metnin içeriğine ilişkin görsel imge oluşturmanın, okunan metni kavramada olumlu etkileri olduğu yapılan bilimsel çalışmalarla da ortaya konmuştur (Pressley, vd.1989; Gambrell, ,Koskinen,2002).

Görsel imge oluşturma üzerine yapılan araştırmalardan hareket edilecek olursa bu stratejinin uygulanmasına ilişkin şöyle bir uygulama belirlenebilir :(Gambrell, ,Koskinen,2002).

Bir yazılı metni okuyan her bir bireyin zihninde o metinle ilgili yaratacağı imge özeldir ve okurun yaşantısından ayrı düşünülemez. Bu nedenle zihinde yaratılan imgeler için bu doğrudur ya da yanlıştır yakıştırması yapılmamalıdır.

İmgelerin doğrusu ya da yanlışı olmaz birlikte okunulan metin ile ilişkili olması ya da olmaması da söz konusudur. Bu nedenle yazılı bir metinle ilgili imge oluşturulurken bireylerin, okudukları metinde verilmiş olan ipuçlarından yararlanmaları sağlanmalıdır. Aksi durumda birey metinle ilgisi olmayan bir imge yaratılabilir.

Sınıfta bir metinle ilgili herhangi bir imge oluşturma çalışması için öncelikle o metin öğretmen tarafından sesli olarak okunabilir. Metin okunurken öğrenciler metni dinleyerek metinle ilgili imge oluşturabilirler. Daha sonra öğrencilerin metni okumaları ve hemen sonrasında ise metne ilişkin zihinlerinde yarattıkları imgenin resmini çizmeleri istenebilir. Tüm bunlar yapılırken öğrenci üst bilişini kullanmış okunanları bu bağlamda anlamlandırmış olacaktır.

Metinle ilgili olarak ise bir okurun imgesel bir görsel oluşturma, okurun metni somut hale getirmesini yani görselleştirmesini sağlar. Böylece metnin anlaşılabilirliği de artırılmış olur denebilir.

Bir okurun, okuduğu metinle ilgili önceki sorularını yeniden incelemesi ve düzeltmesi, okuduklarını arkadaşları ile tartışması ise metnin içeriğiyle ilgili çıkarımları ve beklentilerini değerlendirme ile ilişkilendirilebilecek stratejilerdir. Metinle ilgili önceki soruların tekrar incelenmesi ve bunların düzeltilmesi diğer bir deyişle okurun okuma anında sorular üretmesi, okurun metinle ilgili beklentilerini denemesi yanında aynı zamanda metni anlamlandırması açısından da yararlanılabilecek önemli bir stratejidir.

Öğrenciler metinle ilgili sorular geliştirerek bilişsel açıdan metinle daha yoğun bir etkileşim kurarlar. Böylece metinle olan etkileşimleri de artmış olur. Bir okurun metinle

İlgili sorular üretmesi kavrama düzeyini denetleme yeteneğini artırmak kadar, önemli bilgiye net şekilde odaklanmayı ve metnin geri kalan bölümünde nelerin anlatılacağı üzerinde de düşünmesini de sağlar. Böylelikle bu bağlamda iki çeşit sorudan söz edilebilir: birincisi bulmaya dayalı sorular ikincisi ise öğrencinin düşünmesine dayalı soru tipidir. Birinci tip sorular metnin kabaca yüzeyine yerleştirilmiş olan bilgiye ulaşmayı sağlarken ikinci tip sorularsa düşünerek, metnin derinlerine yerleştirilmiş olan bilgilerine ulaşabilmeyi sağlar. Düşünmeye dayalı sorular ayrıca okurun anahtar kavramlarla bilgileri anımsamasına yardımcı olur. Birey böylelikle üst bilişini etkin şekilde kullanmış olur.

2.1.5.5.3. Okuma Sonrası Stratejileri

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler okuma öncesiyle okuma anı stratejilerine dayanarak, metni okuma eyleminin bitiminde başvurulacak stratejilerdir. Bu stratejiler de önceki aşamalardaki stratejilerden ayrı düşünülmemelidir. Mesela, metin ile ilgili kendi kendine bazı sorular sorma okuma öncesine ilişkin bir stratejiydi okuyucu bu stratejiyi kullanarak okuma anına ilişkin bir strateji olan, önceden hazırladığı sorularını gözden geçirme ve soruları düzeltme stratejisini kullanıyordu. Okuma sonrası stratejisinde ise okuyucu, bu ve benzeri soruların yanıtlarını verebilir denebilir. Benzer şekilde bir okuyucu, okuma öncesinde metni anlamlandırabilmek için gereken önceki bilgilerini etkinleştirip çağırır ve okuma sırasında bu bilgilerini kullanır ve okuma sonrasında ise bu stratejileri kullanarak gerçekleştirdiği anlamlandırma işlemlerinin bir değerlendirmesini yapar. Dolayısıyla okuma sonrası stratejisinde okur, okuma öncesi ve okuma sırası stratejilerinin görevlerinden de yararlanır ve okuma sonrasında daha çok metni değerlendirme ile ilgili yeni farklı stratejiler geliştirerek metni anlamlandırma düzeyini gözlemler. Bu da yine bireyin üst bilişini etkin kullandığını gösterir. Okuma sonrası stratejileri: okuma öncesi beklentilerini gözden geçirebilmek ve metinden sonuç çıkarmak, metni özetlemek, okuma esnasında yapılmış işaretlemeleri ve tutulmuş notları gözden geçirmek, okunanları diğer arkadaşlarıyla tartışmak, okunulan metinle ilgili soruların cevaplanması, okunan metinle ilgili anlamsal açıdan eksik bilgileri tamamlama, metni eleştirebilme, metinle ilgili yargılarda bulunabilme olarak özetlenebilir (Ülper, 2021: s.127).

Birbirini tamamlayan yapboz parçaları gibi düşünülürse okuma sonrası stratejileri artık okuma sürecinin tamamlanmasında son önemli parça gibi düşünülebilir. Bu son parçanın nasıl olacağını saptamak için, öncelikle metni anlamlandırma açısından değerlendirmek gerekir. Yapılan değerlendirme sonunda okur net bir şekilde anlamadığını düşünürse metne göz atar ya da metni okumayı yineleyebilir. Bunu yaparken metni

okurken tuttuğu notlara ya da metin üzerinde yaptığı işaretlemelere bakabilir. Daha sonra diğer stratejilerin bir veya birkaçına başvurup yani örneğin metni özetleyip, metinle ilgili soruları yanıtlayıp metnin anlamsal haritasını tamamlayarak metni anlamlandırma seviyesi hakkında bir karara varabilir. Böylece okuma sürecinin son adımı tamamlanmış anlam kurma süreci bitmiş olur.

Metin sonu sorularının cevaplanması okuma sonu stratejilerinden en çok kullanılanıdır. Bu strateji, okunulan metnin tam anlamıyla kavranması ile ilgili önemli faydalar ve geri dönüt sağlar. Fakat çoğu öğrenci metin sonu sorularını cevaplarırken genelde metne tekrar göz gezdirerek soruların cevabını bulmaktan kaçınmaktadırlar. Halbuki yapılan çalışmalar göstermektedir ki metin sonu sorularını yanıtlarken metne tekrar bakarak soruların yanıtlarını arayan öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Pressley vd.1989).

Okuma sonrası stratejileri içerisinde özet çıkarma stratejisi, diğer stratejilere göre bilişsel açıdan yoğun ve kapsamlı bir sürecin yaşanmasını gerekli kılan diğer stratejilere göre karmaşık bir stratejidir. Bu yüzden uygulanması daha zor olan bir stratejidir. Özetleme yapabilmek için birçok bilişsel yeteneğin işe koşulmuş olması ve metnin tam anlamıyla kavranması gerekir. “Bu bilişsel beceriler şu şekildedir: silme(deletion), genelleme(generalization), yapılandırmadır(construction).” (Vandijk,1980;Kintsch,1983).

Silme, diğer cümlelerle bağdaşmayan cümlelerin silinebilmesi işlemidir. Genelleme ise, metindeki cümlelerin gerektirdiği genel bir cümlenin, metindeki diğer cümleler dizisi yerine kullanılabilmesidir. Yapılandırma, cümleler dizisindeki her bir cümle birleşiminden yeni bir tümce yapılandırmadır. Metindeki tümcelere bu işlemlerin yapılması sonucu metnin büyük ölçekli şekline ulaşılır. En alt katmanı oluşturan metin tabanında çok sayıda cümle yer alırken, büyük yapılara ulaşılan üst katmanlarda giderek cümle sayısı da azalmaktadır. Bu durum da metnin özetini çıkarmayı anlatmaktadır. Başka bir söyleyişle metni özetlemek metinden ana düşüncüyü çıkararak metnin gereksiz ayrıntılarını silmeye ve metnin ana noktaları ile ilerlemeye işaret etmektedir denebilir. Tüm bu yapılan işlemler okurun kendi kavramsal bilişsel şemasını kurmasını, metni anlamlandırma düzeyini yükseltmesini ve okuma sürecini denetleyebilmesini sağlar (Reid,2006).

Okuma öncesi stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılabilmesi nasıl öğretmenlere görev ve sorumluluklar düşüyorsa okuma anı ve sonrası için de öğretmene bazı görevler düşmektedir. Bundan hareketle sınıfta öğrencilerin karşılaştıkları metni okumaları anında

ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili olarak öğretmenin yapması gerekenler şöyle belirlenebilir (Vaughn, Linan-Thompson 2004:105):

- Öğrencilerin okumuş oldukları metni özetleyebilmelerini sağlamak,
- Öğrencilerden okuma öncesinde oluşturmuş oldukları soruları ya da yaptıkları tahminleri okuma sürecinde de sürdürmelerini istemek.
- Öğrencilere okudukları metinden çıkarımlar yapma konusunda onlara yardımcı olmak,
- Öğrencilerin metni anlamlandırıp metni nasıl denetleyeceklerini ve zor kavramları veya sözcükleri ne şekilde tanıyacaklarını öğretmek,
- Öğrencilere metni okurken yanıtlayabilecekleri sorular sormayı sağlamak,

Yazılı metinlerden yerinde anlam çıkartabilmek için metinlerin derinlemesine okunarak ve sorgulanarak okunması gerekmektedir denebilir. Bu tür okumaya eleştirel okuma denilmektedir (Beck ,1984). Beck ,okuma sürecini bir akıl yürütme süreci olarak görmektedir. Ona göre usta ve eleştirel okuyucular okuduklarından çıkarım yapmaya uğraşırlar ,okuduklarını sorgularlar ve sonuçta metinden bir anlam oluştururlar.

Carr (1988) eleştirel okumayı, metni değerlendirebilme, metinden çıkarımlar yaparak ve kanıtlanabilen bazı sonuçlara ulaşmayı öğrenme olarak görmektedir. Aynı şekilde Lyman ve Colins (Akt.Schuman,1991) da Eleştirel okumayı, okuyucunun kafasındakilerle metindeki sembollerin etkileşimi sonucu okuyucuda oluşan anlam olarak tanımlamışlardır.

Metinde var olan anlamın okuyucunun zihninde oluşabilmesi için bazı eleştirel okuma stratejilerinin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu stratejiler, çeşitli (Beck,1984;Jones1991) şöyle özetlenebilir:

Ön inceleme: okumaya başlamadan evvel, okunulacak olan metinle alakalı mümkün olduğunca çok bilgi toplanmalıdır. Ön incelemede aşağıdaki verilenler yapılabilir:

- Okuma hedefim nedir?
- Metin başlığını inceleme.
- Metnin yazarı kimdir ve kitapta özgeçmiş var mıdır?
- Metin nasıl organize edilmiştir? Ana ve alt başlıkların yapısı nasıldır?

- Metne çabucak göz atma.
- Arka sayfadaki tanıtıcı notu inceleme.

Bağlamlaştırma: Okunacak olan metni, biyografik,tarihi ve kültürel bağlamına yerleştirme. İnsanlar bir metni okurken kendi yaşamışlıkları doğrultusunda metni anlamlandırmaya çalışırlar. Fakat metinler belki de okuyanın yetişmiş olduğu ortam ve kültürden zaman ve mekan olarak çok farklı ortamlarda yazılmış olabilir. Eleştirel okuma için, okuyanın kendi değer ve tutumları ile metindeki var olanları ayırt etmesi gerekir. Metnin yazıldığı koşulları, mekanı ve zamanı göz önüne alarak anlamaya çalışması gerekir denebilir.

Anlama için soru sorma: Okuma sürecinde konu(içerik) hakkında sorular sorma. Sorular metni anlamayı kolaylaştırır bununla birlikte okuma sürecini aktif kılar. Sorular, sadece metni okumadan önce değil okuma esnasında ve okuma sonunda da yani her zaman sorulabilir. Fakat çok zorlu akademik okumalar yapılırken her paragraf ya da kısa bölümler için sorular ayrı sorulmalıdır. Sorulan sorular ana düşüncelere odaklanmalı gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır. Sorular bir paragrafı ya da cümleyi aynen kopya etmek biçiminde değil okuyucunun kendi kelimeleriyle özgün biçimde sorulmalıdır.

İnanç ve değerler üzerinde düşünme: okunulan metinler güncel konular, tutumlarımız, inançlarımız ya da hakkında bilgi sahibi olduğunuz görüş açılarının tersi bakış açıları ya da tutumlar içerebilir. Metin okunurken, kişisel tutum ve var olan değerlerinizden farklı perspektiflerin sunulduğu yerlere bir işaret koyulmalıdır. Sayfadaki boşluklara neler hissedildiği kısaca yazılabilir sonunda ise işaret konulan yerlere yeniden dönülüp neler hissediliyor üzerinde tekrar düşünülebilir.

Okurken zihnimize anlamayı kontrol etme: okuma sırasında beyine iletilen uyarıcıların yani sözcükler, cümleler ve paragrafın beyinde herhangi bir anlam oluşturup oluşturmadığının kontrol edilmesidir. Usta okurlar, akıcı ve çabuk bir şekilde okuduğu her şeyi anlayıp anlamadığını kontrol edebilirler. Fakat bunun için dikkatlerini yalnızca okuma sürecine ve okunulan metne vermeleri gereklidir. Eğer bir okuyucu, okuduğu her şeyi zihninde anlamlandırabiliyorsa okumaya devam eder. Ancak okur anlamadığının farkına vardığı zaman, anlamasını sağlayacak gerekli bir stratejiyi belirleyip uygulamalıdır. Bunları yaparken okuyucu üst bilişsel stratejileri aktif biçimde kullanmış olacaktır. Ayrıca anlamayı kolaylaştırmak için o konuda daha evvel bilinenlerle ilişki kurulmalı, anlaşılmayan bölümler tekrar okunarak açıklamaların metin ilerlediğinde olabileceği

düşünülerek okumaya devam edilmelidir. Metinde anlaşılmayan bölüm metnin ana düşüncesiyle ilişkilendirilmeli ayrıca anlaşılmayan sözcükler açıklanmalı daha sonrasında ise aynı konuda yazılmış başka bir yazılara da bakılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimelere dikkat etme: metindeki anahtar kelimeler, okuyucuya hangi tür bir bilginin geleceğinin, metinden neleri beklemesi gerektiğinin işaretlerini verirler. Anahtar kelimeler, içinde bulunduğu tümcenin ya da paragrafın taşıdığı anlamlara ilişkin okuyucuya ipuçları da verirler. Bazı geçiş ve bağlantı ifadeleri metin hakkında bizleri yönlendirirler. Örneğin, başlıca, öncelikle, vb. sözcükler önem belirtirken; ayrıca, ek olarak, başka bir deyişle vb. sözcükler bizlere ayrımı gösteriler. Fakat, ama, ancak, bununla birlikte gibi sözcükler iki düşünceyi karşılaştırmayı ve farklı düşünebilmeyi gösterirler. Bu sebeple, çünkü gibi ifadeler ise neden sonuç ilişkisi içeren sözcüklerdir denebilir.

Sayfa kenarına notlar alma ve açıklamalar yazma: usta ve eleştirel okurlar, okurken ellerinde bir kalem bulundurarak sayfa kenarlarına metinle ilgili notlar alırlar. Klasik basit bir okuma yerine, okudukları metinle etkin oldukları bir ilişki kurarlar ve metne söylemek istediklerini ve metinden algıladıklarını metnin sayfa kenarlarına yazarlar.

Özetleme: okunulan metinden anlaşılana okurun kendi ifadesi ile kısaltılmasıdır diyebiliriz. Özetleme metindeki temel noktaların art arda sıralanması yerine, okuyucunun metinden anladıklarını kendi ifadeleriyle tekrar yazarak yeni ve özgün bir metin oluşturmasıdır denilebilir. Yazarın savunmaya ya da açıklamaya çalıştığı tez anlaşılmalı ve kısa bir şekilde özetle ifade edilebilmelidir. Yazarın tezi bazen ana düşünce de olabilir ama bu net bir şekilde belirtilmemiş olabilir. Okuyucu yine burada üst bilişsel stratejileri kullanmalıdır. Kısaca özetleme yapılırken okuyucu odaklı olunmalıdır metin odaklı değil.

Metnin tezinin değerlendirilebilmesi: Bir metindeki tezin değerlendirilmesi demek metinde var olan mantığın, metnin güvenilirliğinin ve metnin duygusal etkisinin incelenmesidir denebilir. Bazı yazarlar bazen dayandıramadıkları asılsız iddialarda bulunup bunu okuyucunun olduğu gibi kabul etmesini isterler. Usta ve eleştirel okuyucular, bu iddiaları olduğu gibi hemen kabul etmezler. Ama farklı kaynaklardaki ilişkili bilgileri de düşünerek metni değerlendirirler. Şöyle ki bir tezin iki önemli öğeden oluştuğu düşünülebilir: Ortaya atılan iddia ve destek. İddia metin yazarının okuyucu tarafından kabul edilmesini istediği bir görüş, düşünce ya da yargıdır. Destekse kanıtlardan

ve sebeplerden oluşur. Bir tezi değerlendirirken kanıtlar ve sebeplerin iddiayla ilgili olarak hem tutarlı hem uygun olması gerekir. Aynı zamanda metin yazarının doğru olarak kabul edip, metnin temelini oluşturduğu ana noktaların ve inanışların neler olduğu sorgulanmalıdır. Ayrıca metin yazarının ön yargıları da incelenmelidir. Yazarın savunduğu pozisyonu anlamak için onun kim olduğu, nerede yaşayıp nasıl bir dünya görüşüne sahip olduğu bilgileri de incelenmelidir.

Yanıtlama: okunulan metinle alakalı soruları doğru cevaplandırma önemli bir eleştirel okuma alanıdır. Bunun için öncelikle bireyin başta sorduğu sorular kendi ifadeleriyle yazılı olarak cevaplandırılabilir. Aynı zamanda metni okuyan başka birisiye de metin hakkında tartışılabilir. Tüm bu eylemler yine bireyin üst bilişsel okuma stratejilerini aktif kullanabilmesiyle alakalıdır denebilir.

Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma: okuma sonrasında birey anlamasını kontrol edebilmeli, metinle ilgili başka okumalar yapmasının gerekli olup olmadığı belirleyebilmelidir. Aynı konuda yazılmış olan başka metinleri okumak ve metinlerin farklı ve ortak yönlerini karşılaştırmanın, bireyin anlamasını kontrol edebilmesi için yapılması gereken önemli bir görev olduğu düşünülebilir. Bunlara kısaca anlamayı izleme stratejileri de denebilir.

Anlamayı izleme stratejileri üst bilişsel stratejiler olarak da bilinir. Bu stratejiler öğrencinin öğrenme ile ilgili amaç belirlemesi, metni okurken hangi stratejilerin hedeflerini ulaşmasına yardımcı olabileceğini sorgulaması ve amaçlarına ulaştırabilecek alternatif strateji seçeneklerinin seçimi ile yakından ilgilidir (Gagne,1992).

Anlamayı izleme stratejilerinde öğrencilerin kendisinde var olan bazı özellikleri açığa çıkarabilmesi gerekir. Örneğin, “hangi öğrenme şekillerini seçmeliyim, hangi konuları özümsemek benim için zor olur, hangi konuları öğrenmek kolaydır, öğrenebilmek için en iyi ,yerinde ve en kötü zaman hangi saatlerdir? “gibi soruları kendi kendine soran ve cevaplayan öğrenciler daha etkili bir öğrenme gerçekleştirirler.(Weinstein,1986) Kısaca nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olan öğrencinin üst bilişsel becerilerini en üst düzeyde kullanabildiği söylenebilir.

Weinstein ve Mayer(1986), öğrencilerin kendi kendilerine metinle alakalı sorular sormasını, metinde anlamadığı yerleri yeniden okumasını, metindeki tutarlılıkları ya da çelişkileri kontrol edebilmesini ve metni anladığı şekilde kendi cümleleriyle tekrar etmesini veya metni yazmasını, anlamayı izleme stratejileri içinde saymaktadırlar.

Bazı öğrenme ürünleri belirli sıklıklarla öğrencinin içeriği ne seviyede anlayıp anlamadığını kontrol etmek için sorular sıralar. Anlamlandırma stratejileri içerisinde geçen bu yöntemle öğrenci, bilgiyi özümseyip anlamlandırarak daha kalıcı bir biçimde belleğinde depolayıp saklayabilir. Ama kimi zaman da metindeki sorular metni okuyan öğrencilerin metni anlamasına yeteri düzeyde yardımcı da olmayabilir. Bu durumda öğrencinin kendi kendine sorular üretmesi iyi bir yöntemdir.(Schunk,2004).

Deneysel olarak yapılmış bir araştırmada (Weinstein,2010) öğrenciler üç gruba ayrılmıştır; birinci gruptaki öğrencilerden yalnızca metni yeniden okumaları, ikinci gruptaki öğrencilerden metinle ilgili kendilerine verilen soruları cevaplamaları, üçüncü gruptaki öğrencilerden kendi sorularını yazıp cevaplamaları istenmiştir. Deney sonucunda, en fazla okuduğunu anlama performansı kendi sorularını cevaplayan öğrencilerde, daha sonra ise kendilerine verilen soruları yanıtlayan öğrencilerde izlenmiştir. Yalnızca tekrar okuma stratejisini uygulayan öğrencilerin performans düzeyi en düşük izlenmiştir. Buradan hareketle üst bilişsel stratejilerini kullanabilen öğrencilerin metinden anlama düzeyi olarak en üst noktada faydalanabildikleri söylenebilir.

Öğrenciler kendi yazdıkları soruları cevaplandıramazsa ya da kendisine verilmiş olan hazır soruları cevaplandıramazsa devreye farklı bir strateji girer. Eksik ya da yanlış anlamlandırılan metnin doğru anlaşılması için mutlaka okuyucu metni yeniden okumalıdır. Okunulanları yeniden okumak sorularla birbirini tamamlayan bir stratejidir diyebiliriz. Diğer bir anlamayı izleme stratejisiyse metindeki tutarlılıkları ve çelişkileri kontrol etmektir. Kimi zaman okunulan bir metnin yeteri kadar anlaşılmaması metnin kendi içerisindeki tutarsızlıklarından kaynaklanabilir. Başka bir deyişle, metindeki ana fikir ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirlerle sonuç arasında sıkı kurulmuş bir ilişki olmayabilir. Metnin yazarı bu ilişkiyi kurarken yetersiz kalmış da olabilir. Öğrenci bu çelişki ve tutarsızlıkları fark ettiğinde bir daha metni stratejik bir şekilde tekrar okuyabilir. Yoksa beklenen seviyede öğrenme ve anlama gerçekleşmeyebilir.

Öğrencinin bu noktada yapabileceği diğer stratejiyse metni kendi ifade tarzıyla ve cümleleriyle tekrar ifade etmesidir.(Schunk,2004). Böylelikle öğrenci metni ne düzeyde anlayıp anlamadığını daha iyi değerlendirebilir. Kendi cümleleriyle okunan metni yeniden ifade etme aslına bakıldığında birçok öğrenme görevinde de yapılabilir. Bu şekilde bilginin belleğe daha iyi kodlanmış ve içselleştirilmiş olduğu söylenebilir.

Üst bilişsel okuma stratejileri bireyin okuduğunu anlamlandırmasında çok büyük bir öneme sahiptir. Üst biliş, aslında bilişsel tüm süreçleri ve yetenekleri kontrol altında tutabilme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Üst biliş bilgisi okuduğunu anlama yeteneğini geliştirebilmek için okuma stratejilerinin de ne zaman, nerede ve hangi amaç doğrultusunda kullanılması gerektiği konusu hakkında da bilgiler verir (Pressly ve Gaskins,2006).

Öğrencilerin yaşamlarını daha iyi anlamlandırması için kullandıkları stratejilerin onlara ne kadar yardımcı olduğunu bilip bunu kontrol ederek uygun zamanda kullanmaları gerekmektedir (Harvey ve Goudvis,2013). Güçlü üst bilişsel bilgilere ve kullanma düzeylerine sahip öğrenciler öğrenmelerine daha iyi şekilde organize olurlar ve öğrenmelerini kendi kendilerine daha iyi yapılandırabilirler (Svinicki,2004,s.129). Öğrenmelerini kendi kendine yapılandıran ve bunu her öğrenmesi için kullanabilen öğrenciler de dersler arasında bağlantılar ilişkiler kurarak öğrendiklerini de kendi gerçek yaşamına rahatlıkla uygulayabilecektir denebilir.

Aynı zamanda güçlü üst bilişsel bilgiye sahip öğrenciler okuyacakları metnin türüne, kendi okuma seviyelerine ve amaçlarına göre uygun stratejiyi seçebilirler (Rashtchi ve Keyvanfar,2002,s.94). Kendisine uygun okuma stratejisini seçebilen öğrenci okuma ve anlamlandırma amacına da başarıyla ulaşmış olur.

Birçok Türkçe öğretmenin öğrencilerinde okuma alışkanlığını geliştirse de öğrencilerine okuma stratejilerini kullanabilmeyi tam anlamıyla öğretilmediği düşünülebilir. Birçok okuma stratejisi olmasına rağmen okullarda daha çok sesli ve sessiz okuma yöntemleri tekdüze öğretilmekte olup öğrenciler üst bilişsel okuma stratejileri konusunda eksik bırakılmaktadır. Yine bu bağlamda Türkçe öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına çok önemli görevler düşmektedir. Sesli okumada anlamın çok altında bazen sözcükleri seslendirerek anlamdan uzak bir okuma gerçekleşmekte bazen de Bloom'un taksonomisinde kavrama ve bilgi düzeyini maalesef aşmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler okuma stratejilerini üst bilişleriyle kavramaya başladıklarında analiz ve sentez hatta değerlendirme gibi üst basamaklara da ulaşabilirler. Bu konuda yani öğrenciye üst bilişsel okuma stratejisi kazandıracak olan Türkçe öğretmenleri öncelikle bu yöntemi kendisi içselleştirmeli öğrenciye bu konuda önder olmalıdır denebilir.

Üst bilişsel stratejilerle okumayı alışkanlık haline getiren öğrenci metinde sık sık ileri ve geriye gidip düşünceler arasındaki ilişkiyi bulabilir, bilinmeyen kelimeleri

bağlamdan hareketle tahmin edebilir, metni okurken yine bağlama uygun şekilde sorular hazırlayıp hazırladığı sorulara cevaplar verebilir, okunulan metnin türü ve ne hakkında olduğunu hızlıca tahmin edebilir, metni okurken görsellerden yararlanabilir, metni daha iyi özümseyebilmek adına metni kendi cümleleriyle metni yeniden ifade edebilir. Kısacası sadece kelimeleri seslendirmek yani anlatma eylemi gerçekleştirmek yerine hem anlama hem anlatma hem de okuduklarını anlamlandırıp, özümseyip analiz, sentez ve gibi üst düzey basamaklarda özgün değerlendirme ve metinle alakalı yorumlarda bulunabilir.

Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcuttur. Fakat en önemlilerinden biri üst bilişsel stratejilerdir. Bu alanda birçok araştırma yapılmıştır ve yapılan bu araştırmaların amaçları genel olarak şöyle ifade edilebilir: “Eğitim sistemimizin ‘stratejik okuyucular’ yetiştirmesi her bakımdan önemlidir. Bu perspektiften eğitim sistemimizin en önemli paydası olacak olan Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerileri ve okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıkları veya ne kadar kullandıkları incelenmeye değer bulunmuştur” (Topuzkanamış, 2009: 5).

Durum böyleyken öğrencilere üst bilişsel okumayı kazandıracak Türkçe öğretmeni adaylarının bu beceriyi duygusal zekâlarıyla ilişkilendirip nasıl kullanacakları önemli bir araştırma konusudur. Duygusal zekâsı gelişmemiş bireylerin üst biliş stratejilerinin de geride olduğu söylenebilir.

Üst bilişsel okuma stratejilerini öğretmen aracılığıyla özümseyen günlük hayatında aktif kullanan öğrenci okuduklarını anlayarak, okuma kültürünü ilerletip bunu alışkanlık haline getirir. Ayrıca öğrendiklerini kendi yaşamlarına da uygulayabilirler. Böylelikle yaşam boyu öğrenme fırsatı da yakalamış olurlar.

Bireye yaşam boyu öğrenme fırsatı veren üst bilişsel okuma stratejileri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

Grabe (2009:224) ise üst bilişsel okuma stratejilerini tam sekiz aşamada ele alır Bunlar;

- Okuma hedefini belirleyebilme
- Metne ilişkin tahminlerde bulunarak metnin ana fikri oluşturabilme
- Okuma amacı doğrultusunda metinden çıkarımlarda bulunma
- Okuduğunu anlama sürecini izleyebilme
- Metnin yorumlanmasında yaşanan aksaklıkları veya amacına uygun olmayan durumları fark edebilme
- Metnin ana fikrini kısaca özetleyebilme

- Uygun bir biçimde yapılmayan yorumlara ilişkin bazı iyileştirici stratejilerden yararlanma
- Okuma sürecinde kazanılan değerlendirmeler yapabilme olarak sıralanır.

Okuma, önceki bilgilerin kullanılarak yazar ile okuyucu arasında etkin ve anlamlı bir iletişime dayalı olarak uygun bir hedef ve yöntem doğrultusunda, düzen içerisinde bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2010: 1) ve devinişsel, duyuşsal ve bilişsel olarak karmaşık bir gelişim süreci (Demirel, 2003: 78 79) olarak tanımlanırken okuma eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Kelime dağarcığını geliştirebilmek.
- Okumayı eğlenceli bir alışkanlık haline getirerek yaşam boyu sürdürmek,
- Bir metni anlamak için okuma becerisi kazanabilmek,
- Eleştirel değerlendirme becerisi kazanabilmek,
- Uygulama yani yazılı metinleri anlayarak kendi anlatım gücünün farkında olduğu becerileri geliştirebilmek,

Block(1992:319-320), okumanın gizil bir anlam kurma süreci olduğunu ve okuyucuların bu anlam sürecini aktif bir biçimde kontrol edebildiklerini ve bunun da metni anlamayı etkilediğini belirtip bu kontrollü davranışın genel anlamda üst biliş olarak adlandırıldığını ifade eder. Anlamaya duyarlı olabilmek, öğretim süreçlerinde öğrencilerin dinleme veya okuma sırasında aktif olarak izlemelerini sağladığında üst düzeyde gelişir. Buna üst biliş (neyi bilip bilmediğinin farkında olma) denir (Soop,1986:670-674).

Block(1992:320), okumayı beceri bağlamında, üst bilişsel düşünme becerisi sürecinin bir tarafının kavramayı izleyebilme olduğunu da belirtmektedir. Böylece kavramayı anlamayı izleme bir tür üst bilişsel düşünmedir denilebilir çünkü okuyucunun, kavramanın nasıl gerçekleşip gerçekleşmediği, sorunları giderebilmek için herhangi bir hareketin gerekip gerekli olmadığı ya da eğer bir eylem gerekiyorsa o eylemin nasıl olabileceği konularında okuyucunun yargıya ulaşmasını sağlayan tüm davranışlar aslında kavramayı izleyebilme üst bilişsel sürecini de oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama zemininde üst biliş ; okuduğunu anlama stratejilerine ve farklı okuma sorumluluklarının gerektirdiklerine, kişinin bir öğrenen olarak kendisinin zayıf ve güçlü taraflarına ilişkin bilginin ve okurun, farklı hedeflere yönelik okuma yaparken bu varolan bilgileri kullanarak okuma eylemlerini kontrol etmelerini ve görev, metin ve metinde kullanılan stratejiler, öğrenen özellikleri olmak üzere dört temel değişkenle ilgili

bilgileri içermektedir. Aynı zamanda okuyucunun bu bilgilerle değişkenlerin birbirleri ile etkileşim içine girip nasıl öğrenme çıktılarını etkileyebildiklerine ilişkin bilgiyi kullanarak okurun; görev, metin, öğrenen özellikleri ve stratejilerine ilişkin üst bilişsel becerilerini kullanarak okuma eylemi sürecinde okuma davranışlarını gözlemleyebilmesini, ayarlayabilmesini, değerlendirmesini kapsamaktadır.(Brown,Armbruster Baker,1986:51-69;Armbruster,Echolls ve Brown,1982).

Metin: okunulan metnin zorluk seviyesi, okurun konuya aşina olması ve konuya olan ilgisi, okuduklarının okurun önbilgileri ile örtüşme düzeyi, yazının yazım stili, kullanılan sözcüklerin sözdizimleri gibi birçok özelliği okurun okuduğunu anlama düzeyini etkileyebilmektedir denebilir. Okuma sürecinde üst biliş, farklı türdeki metinlerin tüm özelliklerine ilişkin bilgileri kullanarak okuma davranışını düzenlemeyi içermektedir.

Görev: okuma eylemi birçok farklı hedef için yapılmaktadır. Grabe ve Stoller(2002)' ye göre, öğrenmek için okumak, metinden genel bir anlam çıkarmak için okumak, metinden belli bir bilgiyi bulmak için okumak, metni gözden geçirmek amacıyla okumak, metindeki bilgileri başka metindeki bilgilerle birleştirmek için okumak, yazı yazmak amacıyla gerekli olan bilgileri bulmak için okumak ve eleştiri yapmak için okumak vb. gibi farklı okuma amaçları bulunmaktadır. Okuma etkinliği sürecinde işe koşulmuş olan bilişsel süreçler de okuma görevinin hedefine göre değişmektedir. Okumada belirli bir bilgiye ulaşabilmek ve metni gözden geçirmek hedefine yönelik yapılan okuma önemli bilgilerin ya da bilginin hangi bölümünde yer alabileceğini ilişkin ön tahminde bulunabilmek amacıyla farklı stratejiler kullanmayı gerekli kılar. Okuduğu metni anlamak amacıyla yapılan okumalardaysa daha çok metinden anlam çıkarma, önceki bilgileri yeni bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri birleştirme gibi stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Okuma sürecinde üst biliş bu farklı okuma amaçlarına uygun stratejilerin seçilerek kullanılmasına ilişkin bilinçli farkındalığı ve bu farkındalık sayesinde de okuma eyleminin düzenlenmesini içermektedir (Brown,Armbruster ve Baker,1986:51-69).

Stratejiler: Etkili okuma sürecinde, okuyarak öğrenme ve eğlenme sürecini kolaylaştırabilen birçok farklı strateji bulunmaktadır. Okuma stratejileri üzerine yapılmış birçok önemli araştırma sıkça kullanılan ve etkili bazı stratejilerin var olduğunu kanıtlamaktadır. Okurken kendi kendine sorular yöneltme ve cevaplandırma, önemli yerlerin altını çizme, metinle ilgili notlar alma, metnin özetini çıkarma, haritalama ve şemalar oluşturma vb. bunlardan yalnızca birkaçıdır (Bruning,Schraw,Norby ve Ronning,2003.).

Öğrenen özellikleri: öğrenen, okuma sürecine ilgi, motivasyon, ön bilgiler, beceriler, vb. gibi birçok kişisel özelliğini de katmaktadır ve tüm bu özellikler okuma etkinliğinin başarısında etkili olabilmektedir çünkü etkin bir okumanın gerçekleştirilebilmesi için okuyucunun iyi bir öğrenen olarak kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olması gerekir ki okuma davranışının da bu özelliklere göre düzenlenmesi üst biliş olarak isimlendirilmektedir (Brown,Armbruster ve Baker,1986:51-69).

El-Koumy(2000)'e göre ise okumada üst bilişsel stratejiler arasında üç ana strateji vardır: Planlama, kendi kendini izleme ve öz değerlendirme yapma (El-Koumy,2004:17).

Planlama, bireyin okuma hedefini belirleyebilmesi ve metni bunun bilinciyle okumasıdır. Hedef belirleme, gerekli bilgileri gereksiz bilgiden ayırt etmemize ve öğrenilmek istenilen bilgiye odaklanabilmeye yol göstermektedir. Kendi kendini izleme ise bireyin okuma süreçlerini düzenlemesi ve aynı zamanda stratejiyi doğru zamanda kullanma ve doğru stratejiye karar verebilmesidir. İzleme stratejisini kullanabilen bir birey stratejik bilgilerini okuma anlama eylemi içerisine uygun şekilde yerleştirmeye çalışır. Bir başka söyleyişle bu, bireyin farkında olarak bir metni okumasıdır. Değerlendirmedeyse okuma sürecindeki eksikliklerinin giderilmesi ve eğer gerekiyorsa kullanılan stratejinin değiştirilmesi ile alakalıdır. Örneğin anlam kurmanın tam bir biçimde gerçekleşmediği bir okumanın amacına da ulaşamadığının ayırımına varan etkili bir okur metni tekrar okuma eylemini gerçekleştirebilir. (Çöğmen ve Saraçoğlu,2010:92).

Okuma ve metinle anlam kurabilme sürecinde okuyucular, okuma stratejilerini bilir ve bu stratejileri yerinde uygularsa metni anlamlandırma da yüksek olacaktır. Günümüz eğitim sistemlerinin, yalnızca bireyleri okuryazar yapmak değil, aynı zamanda bireylerin hem dünyayı algılamasına fayda hem üst düzey düşünme becerileri sergileyebilmelerini sağlayacak bir ortam fırsatı sunması gerektiği söylenebilir. Bir bilgiyi biliyor olmak ile o bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmek oldukça farklı şeylerdir. Önemli olan öğrenilen bilgiyi etkin şekilde kullanabilmektir. Bu yönden bakıldığında okuma sırasında okurun okuduğu metni anlamlandırmasında kullanmış olduğu stratejileri bilmesi ve bu bildiklerini okuma anlama süreci içerisinde kullanabilmesi oldukça önemlidir. (Öztürk, 2012: 294).

Okuma yaparken öncelikle gözlerimiz yazıyı algılar ardından zihnimizde anlamlandırma süreci başlar. Üst bilişsel stratejiler için içerisine katılır. Okuma yapılırken dikkati canlı tutabilmek için okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası bazı etkinlikler

,hazırlayıcı stratejiler uygulanmalıdır. Türkçe öğretmenleri bu konuda öğrenciyi hazırlayan ona yol gösteren bir kılavuz gibidir. Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin önceden öğrendiklerini yönlendirip kontrol etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerisini kazanmış bir öğrenci metinler ve metinlerdeki kelimelerden hareketle metinlerarasılık kurabilecek, okuduklarını anlamlandırıp uygulayarak yaşamla arasında bağ kurabilecek böylece yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilecektir. Okuduğunu anlamada stratejileri etkin kullanmak okuduklarını anlama düzeyini yükselterek öğrencinin bilgiyi içselleştirerek özümsemesini de mümkün kılmaktadır.

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası aşamalarında bireyin bilişsel becerilerinin farkında olarak, kendisini ve okuma sürecini kontrol etmesi ve son olarak metinden geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üst bilişsel etkinlikler olarak değerlendirilebilir.

Üst biliş okuma işleminin sonucundan daha çok okuma süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğretim için yeni ve farklı yöntemler de sağlar. Okumada üst biliş, okurun metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme yeteneğine yönelik kontrolü ve bu süreçteki farkındalığıdır (Akt: Çakıroğlu ve Ataman, 2008: 4).

İnsan zihninin işleyişini araştıran, derinlemesine inceleyen araştırmalarda bilişsel alan genel olarak soyut düşünme, yargılama, akıl yürütebilme ve hafıza gibi işlevleri kapsar. Zekâ ise genelde bu işlevlerin ne kadar düzenli çalıştığı bilgisi ile ilgilenir. Duygularımız sahip olduğumuz duygulanım isimli zihinsel işlevler içerisinde ele alınırlar. Duygulanım ; duygular, heyecan ve duygulu hallerin değerlendirmesini kapsar diyebiliriz

Duygusal zekâ tanımı içerisinde bu iki önemli kavramı da kapsar. İlki duygusal zekâ kavramı ortaya çıkmadan evvel mantık ve duygunun ayrı yönlerde yer aldığı gibi bir eksik inanış vardı. Duygu ve mantık ilişkisi sürekli devam eden bir çelişki olarak görülmekteydi. Halbuki beynimiz üzerinde yapılmış olan yeni çalışmalar, bilişsel ve duygusal sistemlerin beyindeki beraberliğinin bilinenden daha fazla olduğu ifade edildi. Bazı uzmanlar için duygusal zekâ , sosyal ve duygusal yetenekler konusundaki becerileri açıklayan önemli bir olgu olarak ele alınabilir. Kısacası üst bilişsel okuma stratejilerini

kullanmamız aslında duygusal zekânın da istemli ya da istemsiz şekilde işe koşulmasını gerekli kılmaktadır denebilir.

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİKLERİ

2.2.1. Duygu Nedir?

Kökenine bakılacak olunursa, bir isyanın ardından gelen veya isyanın kendisinde oluşturduğu durumu işaret eder. Etimolojik olarak “motion” hareket ifade ederken, ‘ -e’ ön eki ise yönü belirtir.Yani dışarıya doğru. Kısacası duygu, emotion dışarıya doğru bir harekettir. İçimizde doğar ve çevremiz ile iletişimimizi sağlar. Bizim kim olduğumuzu ve de dünya ile ilişki içinde olduğumuzu söyler. Bir anıyla ya da bir düşünce ya da dışarıdan gelen bir uyarana da ortaya çıkabilir. Sürekli hipotezler üreterek her şey hakkında birtakım çıkarımlar yapan düşünceye göre bizi daha çabuk bir şekilde dış dünyada gelişen durumlar hakkında bilgilendirir. Neleri sevdiğimizi ve neleri sevmediğimizi hatırlatarak bize rehberlik eder. Bu açıdan bakıldığında duygularımız bizlere dünyada var olma hissi verir. Ayrıca kendi kişilik özelliklerimizin ve karakterimizin farkına varmamızı sağlayarak bizleri bireyselleştirir. (Filliozat,2020 s.31) Duygu; his hareketi, uyarılmış zihin durumu ve hisler çalkantısı olarak nitelendirilebilir. Günümüzde duygulardan en iyi şekilde faydalanabilmek ve duygulara güç yetirmek adına kendini bilerek, tanıyarak ve başkalarını anlayıp empati kurarak uyumlu ve düzenli bir hayat sürdürebilme kabiliyeti, duygusal zekâ (emotional intelligence) (EQ) ile ifade edilmiştir.

Amerikan Kalıtım Sözlüğüne göre duygu ise, kendiliğinden ortaya çıkan, herhangi bir emek sonucu oluşmayan bununla birlikte psikolojik değişimlerle kendini gösteren zihinsel durumlardır (Reilly, 2005).

Reilly’e göre duygu, herhangi bir hissi, onunla ilgili ayırt edici düşünceleri, psikolojik ve biyolojik durumlar ile bu durumlara karşı oluşturulan hareketleri ortaya koyan bir değişimdir (Reilly,2005). Gerçekten de duygularımız yaşamımızda bizleri yönlendirerek, karşılaşılan durumlar karşısında ayırt edici davranışlarda bulunabilmemizi sağlayan hayati öneme sahip unsulardır denilebilir. Aynı zamanda insan olmanın yani diğer canlılardan ayrılmanın da şartlarından.

Duygu, çok kuvvetli korku, heyecan, sürpriz ve eğlence gibi deneyimlere sebep olan birden bire ortaya çıkan üzüntü veya kısa süreli heyecanlar olarak ifade edilir (Cabanac,2002).

Schachter ve Singer (1962) ise duyguyu fizyolojik durumların canlanarak uyanması ve bu uyanma durumunun uygun bir şekilde kavranılabilmesi olarak tanımlamışlardır(Akt.Cabanac.2002).

Temel duyguların hangileri olduğu konusunda çoğunluğun ortak görüşüyse 7 temel duygu olduğudur. Bunlar , üzüntü, tikslenme, mutluluk, öfke, hayret, korku, küçük görmedir. (Becerem, 2004).

Sahip olduğumuz duygularımız kişilerle olan ilişkilerimizle de yakından alakalıdır. Duygularımızı başkalarıyla paylaşmak kendimizi başkalarına daha yakın hissetmemizi sağlar. Duyguların insanlar tarafından yansıtılması da evrenseldir diyebiliriz. Öyle ki ster siyahi, ister sarı, ister beyaz olsunlar bütün insanlık aynı ağız kurumasını, mide kramplarını, kalp atışlarının hızlanmasını hissederler. Duygularımızı yansıtmamız ve onları ifade etmemiz için kullandığımız kelimelerin kültürel tarafı olsa da tüm insanların içinde hissettiği eylem duygu aynıdır. Duyguları dinlemediğimizde, dile getirip konuşamadığımızda nasıl anlaşmazlıklar ve tartışmalar çıkıyorsa iki farklı kültürdeki insanlar birbirlerinin duygularını anladıkları zaman da kültürlerini aşmış olurlar diyebiliriz.

Duyguların birçoğu için uzun bir öğrenme süreci gerekir. Bilinçli olsak da olmasak da beynimizin bir duyguyu algılayabilmesi için o hisleri tanımlaması ve o hisse bir anlam vermesi gereklidir. Duygularımızın işlevi, bir birey için belirleyici olan bazı olayları ve durumları işaret etmek ve onları nasıl idare edebileceğimizin davranışlarını düzenlemektir diyebiliriz. Duygularımız işlevseldir. Kimi insanlar duyguları ilkel olarak tanımlarken günümüzde bilim insanlarının çoğu bu ifadenin doğru olmadığını söylemektedir. Çok yoğun bazı duygular olaylar karşısında kalakalmamıza ya da verimliliğimizin düşmesine neden olsa da çoğu duygu bizim için yalnızca koruyucu olmakla kalmaz, içinde bulunduğumuz farklı durum ve yaşantılara uygun tepkiler verebilmemizi de sağlar.

Duygu araştırmalarındaki önde gelen isimlerden biri olan Paul Ekman, “duygular birkaç saniyelik ya da en çok birkaç dakikalıktır” der. Eğer saatlerce süren duygulardan söz ediliyorsa o zaman bahsettiğimiz şey bir ruh halidir. Birkaç gün birkaç hafta hatta birkaç ay süren duygu ise ruh hali fakat duygusal bir sıkıntı üç aydan çok sürerse bu artık patolojik olmaktadır (Filliozat,2020 s.32).

Duyguların, düşüncelerin ışık hızında kirlendiği, şiddetin, yolsuzlukların, barbarlıkların kötülüklerin giderek yaygınlaştığı bir dünyada, çocuklarımıza insanca

duygular ve duyarlılıklar kazandırabilmek yaşamsal açıdan temel bir amaç olarak algılanmalıdır. Çocukların duygu ve düşünceye becerilerini geliştirebilmek, bunları dengeleyebilmek için çocukları resim çizme ve dilimizin estetik olanaklarıyla buluşturmak anne, baba ve eğitimcilerin öncelikli sorumluluğu olmalıdır.(Sever,2013.s.40)

Kişinin iletilen kavramları tam ve doğru algılayabilmesi, duygu ve düşüncelerini açık ve etkili bir şekilde anlatabilmesi, ana dilinde düşünebilme ve duygu üretebilme olgunluğuna ulaşması ile mümkündür. Gelişmemiş ,net olmayan ,karışık ya da kavramsal bakımdan yoksul olan bir dil, kişinin özgürce düşünmesini, duyumsayabilmesini de engeller. Kişinin duygularını ifade etmesini ve anlamlandırmasını zorlaştırırken kişileri, çağdaş yaşamın bir gereği olan etkili iletişim süreçlerinden de uzaklaştırır(Sever,2013.s.91)

2.2.2. Zekâ Nedir?

Zekânın nasıl tanımlanması gerektiği ve tam olarak ne ifade ettiği konusu uzun yıllardan beri pek çok eğitimcinin araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar, insanın zihinsel faaliyetlerini veya performanslarını temel alarak insan zekâsını ölçebildiğini varsayarak farklı IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirmiş ve zekâyı kendilerinin hazırlamış oldukları bu testlerin ölçtüğü özellikler, zekâ düzeyi olarak tanımlarken, diğer bazı araştırmacılar da zekâyı bir kişinin sahip olduğu öğrenebilme yetisi olarak yorumlamışlardır. 1904'te Fransız bir psikolog olan Alfred Binet ve bazı arkadaşlarından ilköğretimin birinci kademesinde başarısız olabileme riski taşıyan öğrencilerin belirlenebilmesinde kullanılabilecek bir araç geliştirmeleri istendi (Gardner,1999). Onların bu yöndeki ortak çalışmaları da ilk zekâ testlerinin ortaya çıkmasına sebep oldu. Bu testler sonraki zamanlarda giderek geliştirilerek başta Amerika olmak üzere birçok ülkede yaygın şekilde kullanılmaya ve tercih edilmeye başlandı. Bunun sonucunda ise insan zekâsının bazı testler baz alınarak somut şekilde tarafsız olarak incelenebileceği düşüncesi araştırmacılar arasında yaygınlaşıp kabul gördü.

Eski ve çağdaş zekâ anlayışlarının karşılaştıracak olursak: (Saban,A.2005) Eski anlayışa göre zekâ, sabittir,doğuştan kazanılır ve bu sebeple de asla değiştirilemez; çağdaş anlayışa göre ise bir kişinin genetiksel şekilde kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi değiştirilebilir, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir. Eski anlayışa göre zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak yani, belli başlı zekâ testleriyle ölçülebilir; çağdaş anlayışa göre ise zekâ, gerçek yaşam durumlarından ve şartlarından soyutlanamaz. Eski anlayışa göre zekâ, tekildir ;çağdaş anlayışa göreyse zekâ, çoğuldur ve farklı yollarla sergilenebilir. Eski

anlayışta zekâ, bireyleri belirli seviyelere göre sınıflandırarak onların gelecekteki başarılarını tahmin için kullanılırken çağdaş zekâ anlayışında bireylerin sahip oldukları gizil güçleri ve doğal potansiyelleri anlayarak onların başarmak için uygulamaları gereken farklı yolları keşfetmek için kullanılır. Eski anlayışa göre zekâ, sayısal olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirilebilir çağdaş anlayışa göreyse zekâ, herhangi bir üründe, performans ile veya problem çözebilme süreci içerisinde sergilenebildiğinden niceliksel olarak ölçülemez.

Zekâyla ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu görüş ve “IQ biçimi düşünme” sonucu, insanlar genel olarak iki kategoriye ayrılmıştır: zeki olanlar (yani Iq yüksek bireyler) ve zeki olmayanlar (yani iq düşük bireyler). IQ Testleri de bir kişilerin zeki bireyler arasında yer alıp almadığını belirleyen en önemli kriter olarak kabul görmüştü diyebiliriz. Yani, bir kişinin zeki olup olmadığının anlaşılması konusunda IQ, değişmez ve tek bir belirleyiciydi. Dahası geleneksel zekâ anlayışa göre, kişiler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve kişilerin bu durumunu değiştirebilmek amacıyla yapılabilecek hiçbir şey yoktur.

Oysa Gardner (1983,1999) insanın zekâsının tarafsız bir biçimde ölçülebileceği görüşünü savunan geleneksel eski anlayışı eleştirmiş, zekânın tek bir etmenle açıklanmayacak kadar çok sayıda kabiliyetleri kapsadığını ileri sürmüştür. Gardner zekâyı bir kişinin gerçek yaşamda karşısına çıkan problemlere verimli ve etkin çözümler üretebilme yeteneği, çözülmesi gerekli yeni ve karmaşık mahiyetteki problemleri keşfedebilme yeteneği ve birçok kültürde değer ve karşılık bulan ürün ortaya çıkarma yeteneği olarak tanımlar.

Gardner çoklu zekâ teorisiyle, zekâ konusunda daha kapsamlı bir bakış açısı kazandırarak bireylerin farklı şekillerde sahip oldukları kabiliyetleri, potansiyelleri veya yetenekleri zekâ alanları olarak adlandırdı. Gardner özellikle müziksel, görsel, bedensel ya da sosyal gibi alanları sadece kabiliyetler ya da beceriler olarak değil farklı zekâ alanları olarak kavramsallaştırdığını Weinreich -Haste (1985, s. 48) ile yaptığı bir görüşmede şu şekilde açıklar: “İnsanlar birini tanıtırken genelde ‘o üstün bir müzik kabiliyetine sahip olmasına karşın çok fazla zeki değildir.’ gibi cümleler kullanırlar çünkü uzun yıllar zekilik sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırılıp sınıflanmış bunlarla özdeşleştirilmiştir. Eğer ben de ‘insanlarda yedi veya sekiz farklı kabiliyet vardır’ deseydim birçok kimsenin de halihazırda sahip olduğu zekâ anlayışlarına farklı bir perspektif kazandırmamış olacaktım. Diğer taraftan, bütün bu alanları ‘farklı zekâlar(yani zihnimizin farklı

çerçeveleri)’ şeklinde tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak düşünölen, oysaki gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna çağdaş bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım.” der.

Gardner’ın da belirttiğı gibi, çoklu zekâ teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında anahtar sözcük çoğul kelimesidir. Yani zekâ çoğuldur ve çok yönlüdür. Aynı zamanda bir kişinin doğuştan genetiksel olarak getirdiğı zekâsı ilerletilebilir, geliştirilip değıştirilebilir (Silver, Str ong ve Perini, 2000). Kısacası bir kişi zeki olmayı kavrayabilir. Dolayısıyla çoklu zekâ teorisinde bir bireyin kabiliyetlerinin, günümüzdeki birçok okulun da geleneksel olarak üstünde yoğunlaştığı üzere bazı sözel ve sayısal yeteneklerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (Gardner,1997). Çoklu zekâ alanlarından bahsedecek olursak insan zekâsı hakkında ileri sürölen geleneksel eski yapıdaki görüşün sınırlılığının farkına varan Gardner, 1983 yılında yayımladığı “Zihnin Çerçeveleri (Frames of Mind)” isimli yapıtında bir bireyin en az yedi temel zekâ alanından oluşan geniş bir yetenek repertuarına sahip olduğunu öne sürer. Ancak Gardner yedi farklı zekâ alanını tanımlamakla beraber aynı zamanda bu sayının insan kabiliyetlerinin çokluğunu ifade ederek asla yeteri kadar olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanının artacağına dikkat çeker.

Checkley’in (1997) Gardner ile yaptığı bir görüşmede ,Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı “Intelligence Reframed” eserinde bu çağdaş zekâ alanını da içerecek biçimde çoklu zekâ teorisini yeniden formöle etmiştir. Gardner’in (1983,1999) ileri attığı sekiz çeşit zekâ alanları şunlardır: sözel-dil zekası, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ.

2.2.2.1. Zekâ Çeşitleri

2.2.2.1.1. Sözel-Dil Zekâsı

Sözel-dil zekâsı, bir kişinin kendi diline ait kavramları bir politikacı, masalcı, veya bir konuşmacı gibi sözlü biçimde veya bir gazeteci, bir editör, bir yazar veya bir şair gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir. Bu tür zekâ bir bireyin kendi dilinin gramer yapısına, sözcük dizimlerine, bulgusuna ve tüm kavramları ve kavramların kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir beceriyle kullanmayı gerektirir. Nitekim sözel-dil zekâsı, dili başkalarını bir şeyi yapmak için ikna etmek, belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak, başkalarına belirli bir konuda bilgiler sunmak veya bir dil bilimci

gibi dilin özellikleri hakkında bilgi birikimine ve yeterliliğine sahip olmak gibi dil ile ilgili bütün etkinlikleri içerir. Sözel-dil zekâsına sahip olan bireyler kendi ana dillerinin yanında başka bir dilde de kişisel düşünce ve duygularını etkileyici bir biçimde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dil zekâsı gelişmiş olan bireyler, tartışarak, işiterek, okuyarak ve konuşarak, başkaları ile karşılıklı etkileşime ve iletişime girerek en iyi derecede öğrenirler.

Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bir bireyin kimi özellikleri şunlardır denebilir: Normal bireylerden daha iyi yazı yazabilir, çok uzun hikâyelerle fıkralar anlatabilir. Başkaları ile yüksek seviyede sözel iletişim içerisine girer. Yerler, isimler ve tarihler hakkında güçlü bir hafızaya sahiptirler. Yaşına uygun kavram ve kelimeleri doğru bir biçimde telaffuz eder. Yaşına göre iyi bir kelime dağarcığına sahiptir ve tekerlemeleri, kelime oyunlarını ve anlamsız kimi ritimleri oldukça severler ayrıca kitap okumayı da oldukça sever yeni öğrendiği kelimeleri anlamlarına ve bağlamlarına uygun olarak konuşma ya da yazı dilinde de kullanır. Dinleyerek öğrenebilmeyi severler ve deyimleri anlamlarıyla öğrenmekte uzadırlar.

2.2.2.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal – matematiksel zekâ, bir kişinin bir istatistikçi, matematikçi veya bir vergi memuru gibi sayıları etkili bir biçimde kullanabilmesi veya bir mantık uzmanı, bilim adamı, ya da bir bilgisayar programcısı gibi neden-sonuç ilişkileri kurarak olayların işleyişi ve oluşumu hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilmelerini kapsar. Bu tür zekâyâ sahip bireyler, varsayımlar oluşturarak sorgulamaya, sebep-sonuç ilişkilerine ve mantıkla ilgili kurallara ve bu gibi soyut işlemlere karşı oldukça duyarlı ve hassastırlar. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü kişiler, nesnelere belirli bölümlere ayırıp farklı olayların arasında mantıksal bazı ilişkiler kurup, nesnelere belirli özelliklerini ölçülebilir şekilde sayısallaştırıp hesaplayarak ve olaylar arasında bazı soyut ilişkiler üzerinde düşünerek en iyi biçimde öğrenirler. Mantıksal-matematiksel zekâsı kuvvetli olan bireylerin bazı becerileri şunlardır: olayların işleyişi ve oluşumuyla ilgili çok soru sorarlar ve sayılarla çalışmalar yapmayı ve hesaplamaları oldukça severler. Matematik dersinden zevk alırlar. Mantıksal çeşitli bulmacaları çözerler ve dama, sudoku, satranç gibi çeşitli stratejik oyunlar oynamaktan keyif alırlar. Nesnelere bölümlere ayırmayı ve olayları belli bir mantıksal akış ilişkisi içerisinde düzenlemeyi çok severler. Matematiksel hesaplama oyunlarından keyif alırlar. Bilgisayar oyunlarını farklı bulurlar ve aynı zamanda fen bilgisi dersinde deney yapmayı farklı yeni şeyler denemeyi severler. Yaşıtlarına nazaran sebep-

sonuç ilişkisi kurabilme, soyut düşünebilme yetenekleri çok iyi gelişmiştir. Makinelerin nasıl çalıştığına dair ilginç ve çok soru sorarlar.

2.2.2.1.3. Görsel-Uzaysal Zekâ

Görsel-uzaysal zekâ bir insanın bir izci bir avcı veya bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı net bir şekilde algılaması ya da bir mimar,dekoratör ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine farklı şekiller uygulaması yeteneğidir. Bu zekâ alanı, bir kişinin çevresini tarafsız olarak gözlemleyebilmesi, algılayıp değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak dış çevreden kazandığı görsel-uzaysal fikirleri grafik ve tablolarla sergileyebilmesi yeteneklerini içermektedir. Görsel-uzaysal zekâyâ sahip bireyler renk, çizgi, zaman, yer, biçim şekil ve desen gibi kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik aşırı duyarlı ve oldukça hassastırlar. Dolayısıyla, görsel-uzaysal zekâsı kuvvetli olan bireyler, olayları, varlıkları ve olguları görselleştirerek veya resimlerle, çizgilerle ve farklı renkler ile çalışarak en iyi biçimde öğrenebilirler.Görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan bir bireyin bazı nitelikleri şunlardır: renklere oldukça duyarlıdırlar. Diyagramları, çizelgeleri, haritaları ya da tabloları yalnızca düz metin ile oluşturulmuş yazılı araçlara nazaran daha basit biçimde okurlar ve anlarlar. Sanat konulu faaliyetler oldukça hoşlarına gider.

2.2.2.1.4. Müziksel-Ritmik Zekâ

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir şarkıcı, bir müzisyen ya da bir besteci gibi müzik şekillerini algılaması, birbirinden ayırt etmesi ve ifade edebilmesi yetenekleridir. Bu zekâ alanı, bir kişinin müziksel-ritmik olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş şeklini, nasıl seyrettiğini veya düzenini müziksel olarak algılayıp, yorumlaması, iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Müziksel zekâsı kuvvetli olan bireyler yalnızca müziksel eserleri kolay biçimde hatırlamakla kalmaz, ayrıca olayların nasıl işlediğini ve oluşumunu müziksel bir dilde yorumlamaya, ifade etmeye ve düşünmeye çaba gösterirler. Bu zekâ türünde bir kişinin bir müzikteki melodiyi, ritmi, akustik düzeni, müzik eserindeki inişleri ve çıkışları, müzik enstrümanlarına ve onun çevresindeki tüm seslere karşı olan hassaslığı kastedilmektedir. Nitekim müziksel-ritmik zekâsı güçlü kişiler, en iyi derecede ve etkili biçimde ritimler, melodiler ve müziklerle öğrenebilirler. Müziksel-ritmik zekâsı kuvvetli olan bir bireyin kimi önemli özellikleri şunlardır: dinlediği şarkıların melodi ve sözlerini çok iyi hatırlarlar ve güzel şarkı söyleme sesine, yeterliliğine ve yeteneğine sahiptirler. Bir müzik aletini oldukça güzel çalarlar veya çalabilmeyi çok isterler. Müzik derslerini çok

severler ve konuşurken ya da hareket ederlerken elleri ya da ayaklarıyla ritim tutarlar. Farkında varmadan kendi kendilerine sürekli şarkı sözleri mırıldanırlar. Ayrıca ders çalıştıkları zaman da farkında olmaksızın masaya vurup ritim tutabilirler. Çevresindeki bazı seslere karşı fazla derecede duyarlı ve hassastırlar. Bir şarkıyı duyduklarında farkında olmasalar da ona eşlik ederler. Ders çalışırken ya da çalışırken, iş yaparken yeni bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok zevk alırlar.

2.2.2.1.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir dansçı, bir atlet ya da bir aktör gibi düşüncelerini ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki yeteneği ya da bir heykeltıraş bir cerrah veya bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle çağdaş şeyler üretme yetenekleri anlatılır. Bedensel zekâ alanı bir kişinin bir ürün meydana getirmek, bir problemi çözmek ya da bir model inşa etmek veya vücudun belirli organlarını mesela parmaklarını veya ellerini kullanabilmesi yeterliliğidir. Bedensel-kinestetik zekâ alanında, denge, koordinasyon, kuvvet, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yeterlilikleri ve bu kabiliyetlerin hepsinin birlikte işlemlerini sağlayan durağan olmayan bazı özel becerileri de içerir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı kuvvetli olan insanlar, en iyi şekilde bir şeyi yaparak, yaşayarak, deneyimleyerek ve hareket ederek öğrenirler. Bedensel-kinestetik zekâsı kuvvetli olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır: bir ya da birden fazla sportif etkinlikte başarılıdırlar. Bir yerde uzun müddet hareketsiz kaldığında hareket etmeye ve kıvılcıktanmaya başlarlar. Başkalarının jestlerini, mimiklerini, yüz ifadelerini rahatlıkla taklit ederler. Gördüğü her nesneye dokunarak o nesneyi analiz etme ve inceleme eğilimindedirler. Koşmayı, havaya sıçramayı vb. fiziksel hareketleri yapabilmeyi çok severler. El yeteneği gerektiren faaliyetlerde oldukça başarılıdırlar ve kendini ya da sıkıntısını anlatmada kendine özgün dramatik bir yolu tercih ederler .

2.2.2.1.6. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, bir bireyin bir öğretmen, bir terapist veya bir pazarlamacı biri gibi çevresindeki insanların isteklerini, duygularını ve ihtiyaçlarını anlayıp fark etme ve karşılayabilme kabiliyetidir. Bu zekâ türünde bir bireyin diğer insanların yüz ifadelerine, seslerine, mimiklerine jestlerine olan hassaslığı ve başka insanlardaki kimi özelliklerin farkına varıp onları en güzel biçimde analiz etme, onları yorumlama ve bir biçimde değerlendirebilme kabiliyetleri kastedilmektedir. Dolayısıyla, sosyal zekâsı kuvvetli olan bireylerin bir grupta diğer grup üyeleri ile işbirliğine girme, onlarla uyumlu biçimde

çalışarak bu kişilerle etkili şekilde sözlü ve sözlü olmayan ilişki kurma gibi kabiliyetleri söz konusudur denebilir. Sosyal zekâ alanın gelişmiş bireyler, genelde diğer insanların ihtiyaçlarını ve ilgilerini oldukça iyi algılayıp onların duygularını, karakterlerini ve düşüncelerini adeta yüzlerindeki ifadelerden okuyabilirler. Sosyal zekâsı kuvvetli bir öğrencinin bazı nitelikleri şunlardır: arkadaşlarıyla ve akranlarıyla sosyalleşip ilişki kurmayı çok severler. Bununla beraber buldukları grup içerisinde tabii bir lider konumunda olup problemleri arkadaşlarına her fırsatta yardım eğiliminde olurlar. Dışarıdayken de bir sorunla karşılaştıklarında kendi başlarının çaresine bakabilirler. Başkalarıyla beraber ders çalışmayı ya da birlikte oyun oynamayı çok severler. En az iki ya da üç tane en yakın arkadaşları vardır ve onları sık sık ararlar ayrıca başkaları her zaman onunla birlikte olmak ister yani aranan kişi konumundadır. Başkalarına sık sık selam verip onların hal ve hatırlarını sorar, onları önemserler. Empati kabiliyetleri oldukça iyi gelişmiştir. Bir şeyi başkasıyla işbirliği içerisinde girerek yapar, onlarla bildiklerini paylaşır onlara yeni şeyler öğretmeyi severler.

2.2.2.1.7. İçsel Zekâ

İçsel zekâ bir kişinin kendisini bilmesi ve kendisi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayışla çevresinde uyumlu davranışlar sergileyebilmesi yeteneğidir. İçsel zekâ türü ile bir bireyin kendisini tarafsız olarak yani bir anlamda kendisinin güçlü ve zayıf olduğu tarafları ile beraber değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, amaçların ve ihtiyaçların farkında olması, kendisini bazı konularda disipline edebilmesi ve kendisine bazı konularda güvenmesi gibi kabiliyetler ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, içsel zekâ, bir kişinin kendisini iyi biçimde tanıması yani özetle kim olduğunu, neler yapmak istediğini ve neler yapmak istemediğini ya da farklı durumlarda nasıl davranması gerektiğini, nelere yönelmesi veya nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlardan hareketle yaşamında yerinde kararlar alabilmesidir. İçsel zekâsı kuvvetli olan bir bireyin bazı nitelikleri şunlardır: devamlı bağımsızlık eğilimindedirler ve kendisinin eksik ve güçlü yanlarıyla ilgili realist bir fikre sahiptirler. Tek başına oyun oynamaya ya da ders çalışmak için bırakıldığında daha başarılı olurlar. Hakkında fazla konuşmadığı bir ilgisi ya da hobisi vardır. Yaşamdaki amacının ne olduğu ile ilgili iyi bir görüşe sahiptirler. Duygularını, hissettiklerini ve neler düşündüğünü net bir şekilde dile getirebilirler çünkü kendilerini iyi tanıdıkları için ne isteyip istemediklerinin farkındadırlar. Ayrıca yaşamlarındaki başarılarından ya da başarısızlıklarından ders almasını da oldukça iyi bilirler ve kendilerine

güvenleri oldukça yüksektir. Yaptıkları işin bilincindedirler bununla birlikte başkalarına pek fazla akıl danışmazlar ve kendilerine olan saygıları da oldukça yüksektir.

2.2.2.1.8.Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ ile bir bireyin bir biyologmuş gibi yaklaşım gösterip bitkiler ve hayvanlar gibi yaşayan tüm canlıları tanıyarak, onları belirli özel niteliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt edebilme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının kayalar, bulutlar veya depremler gibi farklı karakteristik özelliklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğa zekâsı kuvvetli bireyler, yaşanılır bir çevre oluşturabilme bilinci içerisindedirler bununla beraber çevrelerindeki tabii kaynaklara, bitkilere, hayvanlara karşı oldukça meraklıdırlar. Nitekim, Gardner (1995) doğa zekâsı gelişmiş bireyi doğal kaynaklara, yaşanılabilir bir çevreye oldukça ilgisi olan, faunayı ve florayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayrımını yapan ve bu bireyin bu alandaki kabiliyetlerini üretken biçimde kullanabilen bir kişi olarak tanımlar. Doğa zekâsı kuvvetli olan bir bireylerin bazı özellikleri şunlardır: doğaya, bitkilere, hayvanat bahçelerine ya da tarihle ilgili müzelere olan ziyaretleri oldukça severler. Her türlü doğa olayına karşı oldukça duyarlı ve hassastırlar. Sınıftaki çiçekleri sularlar ve bunların bakımını üstlenir. Doğayı, bitkileri ve ekolojik çevreyi veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanırlar. Sınıfta çevreyi koruma ya da hayvan haklarıyla ilgili bazı önemli konuşmalar yaparlar.

2.2.3. Duygusal Zekâ

Duygusal zekânın tanımını Mayer ve Salovey (1990) ile Gardner (1996) beş temel başlıkla özetlemişlerdir:

“1.Özbilinç: kendini ve duygularını tanıyarak bir duygu oluşurken farkına varmak, duygusal zekânın temelidir.

2.Duygularını kontrol edebilmek: Duyguları uygun biçimde kontrol edebilme kabiliyeti, özbilincin temeli üzerinde gelişmektedir. Kendini teskin edebilmek, yoğun kaygı ,buhranlar, alınganlıklar ve hemen her şeye karşı karamsarlıktan kurtulabilme kabiliyetidir.

3.Kendini harekete geçirmek: Duygularını belirli bir hedef doğrultusunda harekete geçirebilme, kendini harekete geçirme , etrafında gelişenlere dikkat edebilme ve kendine hâkim olabilmektir.

4.Başka insanların duygularını anlamak: İnsanlarla ilişkide temel beceri olan empati yine duygusal öz bilinç temeli üzerinde gelişen diğer yetenektir. Empati yapabilen bireyler başka insanların neye ihtiyaçları olduğunu, neler istediklerini gösteren belirli sosyal mesajlara daha duyarlıdır.

5.İlişkileri yürütebilmek: İlişkileri yürütebilmek büyük ölçüde başka insanların hislerini idare edebilme becerisidir. Bu becerisi gelişmiş kişiler insanlarla tartışmalara girmeden etkileşim sürdürürler ve her alanda oldukça başarılı olarak daha güzel bir sosyal yaşam sürdürebilirler. (Akt.Goleman, 2016,s.74)

Mutlu ve başarılı bir hayat için duygusal zekâ elzemdir. Kendini gerçekleştirebilmiş bir birey olmanın yolu duygusal zekâsı yüksek ve gelişmiş olmaktan geçmektedir diyebiliriz. Kişinin gerek kendisi ve çevresindekilerle olan ilişkilerinde gerekse duygularını yönetip empati kurabilmesinde, ilişkilerine uyumla devam edebilmesinde duygusal zekânın rolü oldukça büyüktür. İnsanlar hayatlarını etkileyebilecek çok önemli kararlar alırken bile duygularının etkisi altında kalabilmektedirler. Bu nedenle duygularımızı iyiden iyiye tanıyarak ona göre hareket etmek daha çok önem arz etmektedir. Duygusal zekâ bu kadar önemliyken onu etkileyen faktörleri de ayrı ayrı incelemek gerektiği söylenebilir.

John Mayer ve Peter Salovey (1990) duygusal zekâ için “Bireyin kendisinin ve diğerlerinin his ve duygularını izleyerek bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu bilgiyi eylemlerinde ve düşüncelerinde kullanabilme becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesidir.” derler. Son zamanlarda tüm dünyada duygusal zekâyâ verilen önem artmış duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır.

Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler çevresiyle uyumlu, başarılı ve oldukça dengeli ilişkiler içerisine girebilirler. Önceleri zekâ çabucak öğrenip öğretilenleri kavrama ,öğrenileni de unutmama yani IQ ile adlandırılıyordu ve başarıya ancak IQ’su yüksek bireylerin ulaşabildiği düşünülüyordu fakat bu düşüncenin doğru olmadığı ,aslında duygusal zekâ olan EQ’ nun başarı üzerinde daha belirleyici olduğu görülmeye başlandı diyebiliriz.

Duyguların ne denli güçlü olduğunu ve hızlı algılanabildiğini insanın gizil güçleri, enerjisi, sahip olduğu bilgileri ve ilişkilerinin bir yansıması olarak tüm bunları duyumsayıp kendisini harekete geçirebilme, tüm aksiliklere rağmen yolundan asla dönmeme, dürtülerini kontrol etme, karşılaştığı güçlüklerle baş etme, olumsuzlukların mantıklı

düşünmeyi engellemesine izin vermeme, denge sağlama, etkili olabilme ve işbirliğini de kullanarak hedeflere hemen ulaşabilme duygusal zekanın temel yeterliklerini oluşturur diyebiliriz.

Duygusal zekâ (EQ), bilişsel zekâ (IQ)nun karşıtı değildir, fakat bu iki zeka türü kavramsal düzeyde ve gerçek dünyada dinamik bir etkileşim içindedir. EQ daha az yüküldür bu özellik de duygusal zekânın anne baba ve eğitimciler tarafından geliştirilebilir özellikte olmasının önünü açar. (Goleman, 2000).

Duygusal zekâları daha ileri derecede olanların kendilerinin ve karşılarındakilerin duygularını daha iyi tanımladıkları, bunu eylemlerini ve davranışlarını yönlendiren bir bilgi olarak kullandıkları, kendi yaşamlarında içselleştirerek bunu yaşamboyu tüm hayatına entegre ederek gelişmiş bir yaşam sürdürebileceği düşünölmelidir. Okuyarak bireyin duygusal zekâ düzeyi geliştirilebilir.

Özetlenecek olursa duygusal zekânın geliştirilmesi ya da varlığının tespiti açısından okuma özellikle de üst bilişsel okuma oldukça önem arz etmektedir. Bireyin okumaya karşı olan ilgisi, okurken duygusal zekâsını ve üst bilişsel okuma stratejileri kullanma yeterliliği kazanabilmesi için ortaokulda gördüğü eğitim büyük önem teşkil etmektedir denebilir. Türkçe öğretmeni adayları da mesleğe başladıklarında bu davranışları özümseyip aynı zamanda bu özümsemediği davranışları da öğrencisine kazandıracaktır.

2.3. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Mumcuoğlu (2002) ‘nun çeşitli meslek çalışanları ve üniversite öğrencileri arasından örneklem oluşturduğu “Bar-on Duygusal Zekâ Testi Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik” çalışmasında 15 duygusal zekâ boyutunu değerlendirmiş ve dilsel eşdeğerlik çalışmasında ölçeğin İngilizce formuyla Türkçe formu boyutları arasında $r=.71$ ($p<.01$) ile $r=.95$ ($p<.01$) ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmacı tarafından Bar-On EQ-i’nin bilimsel çalışmalarda Türkçe formunun kullanılabilirliği çıkarımı yapılmıştır.

Yurdakul (2004) “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları” araştırmasında yapılandırmacı programlarla ilgili uygulamaların bireylerin problem çözme becerilerini, üst bilişsel farkındalıklarını ,derse yönelik algı ve tutumları geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Göçet (2006) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 419 son sınıf öğrencisiyle yaptığı “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki” çalışmasında orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği’nin Austin ve diğerleri (2004) tarafından değiştirilmiş şeklinin Türkçeye uyarlama çalışmasını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre duygusal zekâ seviyeleri bölüm, cinsiyet ve öğrencilerin yetiştikleri bölgeler gibi bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır . Çalışma sonucunda “duyguların ifadesi” ile stresle başa çıkma tutumlarından aktif planlama ,kaçma ve dine sığınma arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

Maboçoğlu 2006 yılında yaptığı çalışmasına “Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişmesine Katkıda Bulunan Etmenler” ismini vermiş ve bu çalışmasında duygusal zekâ ile ilgili teorik çalışmalara yer vermekle birlikte duygusal zekânın ne olduğunu hayatımızdaki yeri ve önemine değinmiştir. Duygusal zekâyı geliştiren etmenlerle duygusal zekânın önemini açıklamıştır.

Akın ,Abacı ve Çetin (2007) Üst bilişsel farkındalık envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 607 öğretmen adayından veri toplayıp bu öğretmen adaylarının varolan üst bilişsel farkındalık seviyelerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın

sonucunda ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Karatay(2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca alışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından farklılaşma düzeyleri araştırmanın ortaya çıkarmayı hedeflediği amaçlar arasında bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise Türkiye’deki üç eğitim fakóltesi Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören 350 dördüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirleyebilmek için farklı metin türlerindeki öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türlerinde uzman görüşüyle seçilen metinler ve bu metinlere ait sorular ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilere 75 soru yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarında kız öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre bilgilendirici metnin öyküleyici metne göre okuduğunu anlama başarısında daha iyi sonuçlara sahip olduğu görülmüştür.

Erdoğdu ve Kenarlı (2008)’nin yaptığı “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki” konulu çalışmada ise 532 üniversite öğrencisi ile çalışılmış olup araştırmada 1999 yılında Ergin ve arkadaşları tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre “Duyguları Yönetme” alt boyutu ile akademik başarı arasında ilişki bulunmazken “Kendi Duygularını Anlama” ve “Karşısındakinin Duygularını Anlama” alt boyutlarıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dutoğlu ve Tuncel (2008)’in “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi 4.sınıfında öğrenim gören 374 aday öğretmenin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ özellikleri incelenmiştir. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu ilişki orta derece düşük ve pozitif yönlüdür.

Gürşimşek ve diğerleri (2008) “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki” alışmalarında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bólúmünden 100; Okul Öncesi Öğretmenliği bólúmünden 100 öğretmen adayı olmak üzere 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Girgin (2009) “Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğrencileri örneklem alınmıştır. Çalışmada bilgi formu ve duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayısı ,hayatı sevmeye, mesleğini isteyerek seçmeye ,kendi öğrencilerinin sorunlarını çözeceğinden emin olma, kendi günlük yaşantılarında yaşadıkları sorunları etkili şekilde çözmeye becerileri ile duygusal zekâ arasında önemli farklılıklara rastlanılmıştır.

Yavuz ve Memiş (2009) “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi” çalışmasında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde öğrenim gören 838 öğretmen adayından veriler toplamıştır. Araştırmanın sonucunda bu öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri aynı zamanda üst bilişsel farkındalık düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Üst bilişsel farkındalık kadın öğretmen adaylarının lehine çıkarken genel öz yeterlik algısı ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Önen (2009) , “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri” çalışmalarında öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleriyle etik muhakeme yetenekleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Örneklemi 242 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çöğmen ve Saracaoğlu (2010) “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları” araştırmalarında ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizlerini yapmışlardır. Araştırmaya 2007-2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim gören 786 öğrenci katılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Balçıkkanlı (2010) , “Sosyal İletişim Ağlarının İngilizce Öğretmeni Adaylarındaki Biliş Ötesi Farkındalığa ve Öğretmenlik Uygulamalarına Etkileri” araştırmasında sosyal ağların İngilizce öğretmeni adaylarının varolan üst bilişsel farkındalıklarına ve öğretmenlik uygulamalarına olan etkilerini incelemiştir. Örneklem olarak 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 8 öğrenci katılmıştır. 14 hafta süren araştırmanın sonucunda üst bilişsel farkındalıklarını artırmaya yönelik fırsatlar verildiğinde adayların bu fırsatları etkili biçimde kullanabildikleri gözlemlenmiştir.

Kışkır (2011) “ Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” araştırmasında 402 öğretmen adayından veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Çeçen ve Alver (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı çalışmalarında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 123 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin analitik ve pragmatik boyutu için de “sık sık kullanırım” sonucuna ulaşılmıştır. Analitik boyutu cinsiyete göre farklılık göstermezken pragmatik boyutunda kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Analitik stratejiler birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark göstermiştir.

Kavcar (2011), “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği” adlı araştırmasında duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi Abant İzzet Baysal Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinden iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ile anne-babanın eğitim durumuna, üniversite öncesi yaşanan yere ve ailenin ekonomik özelliklerine göre farklılık göstermektedir.

Yıldız (2012) “Üstbiliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi” çalışmasında üst biliş stratejilerin kullanıldığı öğretimin sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst

bilişsel farkındalıklarına, öğretmen öz yeterlik inançlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise üst biliş stratejilerini kullanmanın, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olan öz yeterlik inançlarını ve üst bilişsel farkındalıklarını artırdığı tespit edilmiştir.

Babacan 2012 yılında “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören 609 sınıf öğretmeni adayı üzerinde Suna Çöğmen tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Çoklu Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pragmatik ve analitik stratejileri sık sık kullandığı gözlemlenmiştir. Analitik stratejiler ile zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamazken pragmatik stratejiler ile mantıksal zekâ alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ayrıca pragmatik okuma stratejileri ile değişkenler arasında kız öğrencilerde zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ; birinci sınıf öğrencilerinin pragmatik stratejileri ile tüm diğer zekâ alanları arasında anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır.

Karasakaloğlu ve diğerleri (2012), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri” araştırmalarında dört farklı üniversitenin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 388 dördüncü sınıf öğretmen adayına “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ,”Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş Üstü Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyi cinsiyet ve kitap okuma oranına göre farklılaşmakta; analitik stratejiler ise yine kitap okuma oranına göre farklılaşmaktadır.

Edizer Çetinkaya (2014) “Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki” çalışmada 381 Türkçe öğretmeni adayına “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumları arttıkça üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları da artmaktadır.

Oral ve Bars (2015), “Pedagojik Formasyon Adaylarının Biliş Ötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında üst bilişsel farkındalık

envanterini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 140 kadın, 90 erkek toplam 230 öğretmenlik sertifika programı öğrencisine uygulamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek (2,5 üzeri) çıkmıştır. Üniversitede alınan derslerin düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olduğunda öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının da geliştirilebileceğini belirlemişlerdir.

Bars (2016) “Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” çalışmasında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle öğretmenlik sertifika programına devam eden 1475 öğretmen adayı katılmıştır. “Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri”, “Kişisel Bilgi Formu” “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı ama problem çözme becerileri ve öğretmenlik mesleğine dair genel öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Kitap okuma sayılarının ise üst bilişsel farkındalıklarını artırdığına ulaşılmıştır.

Gülbahar ve Sıvacı (2018) “Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Algılarıyla Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında Kırşehir il ve ilçelerinde görev yapan 405 ortaokul öğretmenine “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırma sonucunda ise ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamışlardır.

Özdemir 2018 yılında yayınladığı “Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” makalesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 297 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık kullandıkları, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı okudukları bölüme ve okuma alışkanlığına göre anlamlı farklar olduğuna ulaşılmıştır.

Edizer ve diğeri (2018) “Türkçe Öğretiminde Üst Bilişsel Okuma Stratejileri İle Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi” çalışmalarında 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelemişler ve her metin türünde aynı okuma stratejisinin kullanıldığı metin türüne göre okuma ve üst bilişsel stratejilerin işletilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çavuşoğlu (2019) “ Öğretmen Adaylarının Duygusal ve Ruhsal Zekâ Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” yi incelediği çalışmasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğretmenliği bölümünden 197 öğretmen adayı üzerinde “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” , “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özelliklerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne-babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile kitap okuma alışkanlığı arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Duygusal ve ruhsal zekâ ile okuduğunu anlama ve akademik başarıyla arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eranıl ve Özcan (2019) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde eğitim gören 356 eğitim fakültesi öğrencisinin duygusal zekâ düzeyini saptamayı amaçlamışlardır. Cinsiyet, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, yaşantının çoğunlukla geçtiği yer ve anne-babanın eğitim düzeyine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anne-babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ düzeyinde de yine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise; baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin duygusal zekâ ortalamaları diğeriğine göre daha yüksek bulunmuştur.

Döş, Şahin ve Hızal (2019) “Aday Öğretmenlerin Kitap Okumaya Yönelik Tutumları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 208 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ve kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla “Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üst bilişsel farkındalık düzeyi ile kitap okumaya yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif, etkili bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Baki (2019) , “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetin Rolü” araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarından 209 öğrenciye “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ile “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonunun artışında önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akran ve Bakır (2019), “Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarıyla Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” araştırmalarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görev yapan farklı branşlarda 205 öğretmene Göçet’in “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu’nun “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla duygusal zekâlarını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâlarını kullanma düzeyleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Şen 2019 yılında yaptığı “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Üst Bilişsel Okuma Farkındalıkları” adlı çalışmasında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden okuyan öğrencilere “Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” ve “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları bölümlere göre öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Akbabaoğlu ve Duban (2020) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları” adlı araştırmalarında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2016-2017 yılında öğrenim gören 217 öğrenciye yetişkin okuma motivasyon ölçeği, üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları, üst bilişsel okuma stratejilerini “sık sık” kullanmaktadır. Ayrıca okuma motivasyonlarıyla okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yüksek seviyededir. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, kitap okuma alışkanlıkları ve okuma motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Öztürk ve Açıl (2020), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında 2019-2020

eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde 123 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmış olup araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yıllık ortalama kitap okuma sayısına göre değişmezken ,akademik başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Yemenici ve Ulu (2020) “Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmalarının örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde (Türkçe, Sınıf, Okul Öncesi) öğrenim gören 302 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyet, sınıf, bölüm ve yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; okuma materyali tercihi, araştırma yaptıkları materyal ve kitap türüne göre farklılık göstermemektedir.

Işıksalan (2020), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliklerinin Okuma Alışkanlığı Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında 2017-2018 eğitim yılında Orta Anadolu’da bir üniversitede 141 kız ,56 erkek 197 öğretmen adayının duygusal zekâ özelliklerinin cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, sınıf düzeyi ve kitap okuma alışkanlığına göre farklılık göstermediği fakat akademik başarıları yönünden fark oluştuğu sonucuna ulaşmışdır. Ayrıca kız öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu saptanmıştır.

2.3.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Vadhan & Stander (1994), “Üniversite Öğrencilerinin Üst bilişsel Becerileri ve Test Performansları” isimli araştırmalarında 109 üniversite öğrencisine sınavdan almayı umdukları notları sormuşlar ve aldıkları gerçek notlarla umut ettikleri notlar karşılaştırıldığında aradaki fark azaldıkça üst bilişsel becerilerin artış gösterdiği saptanmıştır. Kısacası üst bilişsel beceriler arttıkça öğrencilerin daha gerçekçi beklentiler içerisine girdiği söylenebilir.

O’Connor, Raymond ve Little (2003) araştırmalarında yaşları 18-32 aralığında değişen 53 erkek 37 kızdan oluşan 90 üniversite öğrencisinin duygusal zekâ özellikleri ile kişilik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise psikoloji bölümünde

okuyan bu öğrencilerin duygusal zekâ özellikleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Carruso, Mayer ve Salovey (2002:306-320), üniversite öğrencilerinden 128 kız ,52 erkek toplam 183 kişi üzerinde duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş sonucunda ise duygusal zekânın, geleneksel kişilik özelliklerinden ayrı bağımsız bir zekâ olduğuna ulaşımlardır. Aynı zamanda bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin de güvenilir bir biçimde belirlenebileceğini de saptamışlardır. (Akt.:Gürsoy,2016:51).

Paker ve diğerleri (2004) üniversiteye başlayacak öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 372 öğrencinin katıldığı çalışmada duygusal zekâ ile akademik başarı arasında kuvvetli bir ilişki saptanmıştır.

Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan araştırmada yaşları 16-19 arasında değişen 200 genç ile çalışılmış duygusal zekâ özellikleri ile demografik özellikleri(yaş, cinsiyet, gelir, eğitim durumu) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kızlarda duygusal zekâ özellikleri erkeklere oranla yüksek çıkarken duygusal zekâ ile gelir durumu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Anne babanın eğitim durumu ile duygusal zekânın artması arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur.

Coutinho 2007 yılında yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri , üst biliş ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 179 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı ile öğrenme yönelimleri arasında ve üst biliş ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel becerilerin öğrencilerin akademik başarısının artmasında oldukça önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Zulkipli ve arkadaşları (2008) “Üst Biliş :Öğrencilerin Akademik Performansında Ne Roller Oynuyor?” adlı çalışmasında üst bilişsel farkındalık düzeyi ile akademik başarının ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Aynı zamanda tüm kademelerde üst bilişsel farkındalığın cinsiyete bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Joseph (2010) , araştırmasında orta ve yükseköğrenim öğretmenlerine öğrencilerde üst bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin kendi kendilerine düşünebilmeyi öğrenmelerinin hem akademik hem kişisel gelişimlerine pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir. Öğretmenin pratik zekâyı ve bilinçli bilişsel aktiviteleri geliştirmede önemli rolü olduğunu vurgulamıştır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleriyle üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ özelliklerinin ve üst bilişsel okuma stratejilerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Karasar, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği, ilişkinin genel olarak betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). İlişkisel ve tarama araştırmalarının bir arada kullanılabilirdiği ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 Akademik Yılı'nda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 175 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

CİNSİYET	SINIF DÜZEYİ				KİTAP SAYISI				
	Kadın	Erkek	1	2	3	4	1-10	11-20	21 +
Sayı	119	56	38	41	45	51	76	54	45
Yüzde	68,0	32,0	21,7	23,4	25,7	29,1	43.42	30.86	25.72

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Schutte ve ark. (1988) yılında geliştirilen Schutte Duygusal Zeka Ölçeği kullanımı en yaygın olan duygusal zeka ölçüm araçlarından biridir. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ilk geliştirildiği şekliyle (Schutte ve ark., 1988) 33 madde ve tek faktörlü yapıdan meydana gelmektedir. Schutte ve ark. (1988) söz konusu ölçeğin Salovey ve Mayer (1990) tarafından önerilen kuramsal yapıyı yansıttığını ileri sürmüştür. Ölçeğin ilk versiyonunda mevcut olan bazı maddeler tersine çevrildiği gibi yeni maddeler de ölçeğe eklenerek 41 maddeye çıkarılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bir yılda okudukları kitap sayısını belirlemeye yönelik soruları içeren formdur.

3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ)

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte (1988) tarafından geliştirilen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 1743 kişi üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan grubun yaş ortalaması 17-78 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 41 madde ve beş ana faktörden oluşmuş bu ölçeğin KMO değeri ,092’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha Katsayısı ise 0,82 olarak bulunmuştur.

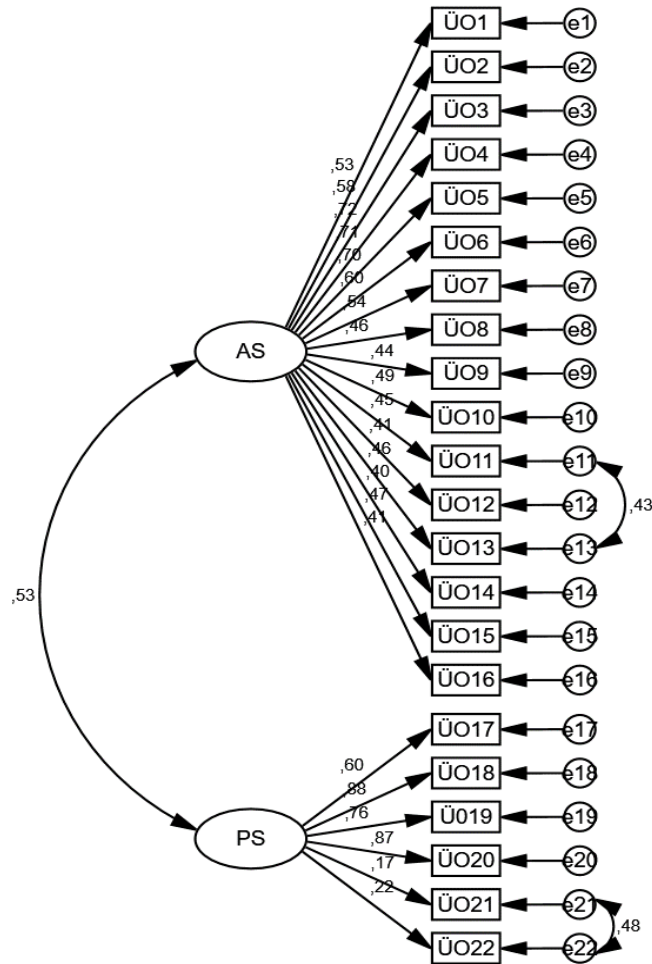
3.3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)

Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) birlikte geliştirmiş olduğu Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire, MRSQ) 22 maddeden oluşmuş 5’li derecelmeli Likert tipi bir ölçek olup ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturur. Analitik stratejiler boyutunun altındaki maddeler, bireylerin metinleri okuma anında kullandıkları üst bilişsel stratejileri ifade etmektedir. Bu stratejiler okuma eylemi sürecini düzenleyen, takip eden ve değerlendirenlerin kullandıkları stratejilerdir. Pragmatik stratejiler ise hatırlamayla ilgili altını çizme, not çıkarma gibi pratik stratejileri ifade etmektedir. Çöğmen (2008)

Yapı geçerliliği için ölçek 726 üniversite öğrencisine uygulanmış verilere yapılan faktör analizinin sonucunda ise ölçeğin hem geçerli hem güvenilir olduğu gözlemlenmiştir. ÜBOS'un güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha ölçeğin bütünü için $r=,081$; analitik stratejiler alt boyutu için $r=,78$ ve pragmatik stratejiler alt boyutu için $r=,082$ bulunmuştur. Güvenirliği ise geneli 0.84, birinci boyutun 0.85, ikinci boyutun 0.75'tir. Her iki boyut toplam varyansın %34.75'ini açıklamaktadır.

3.3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

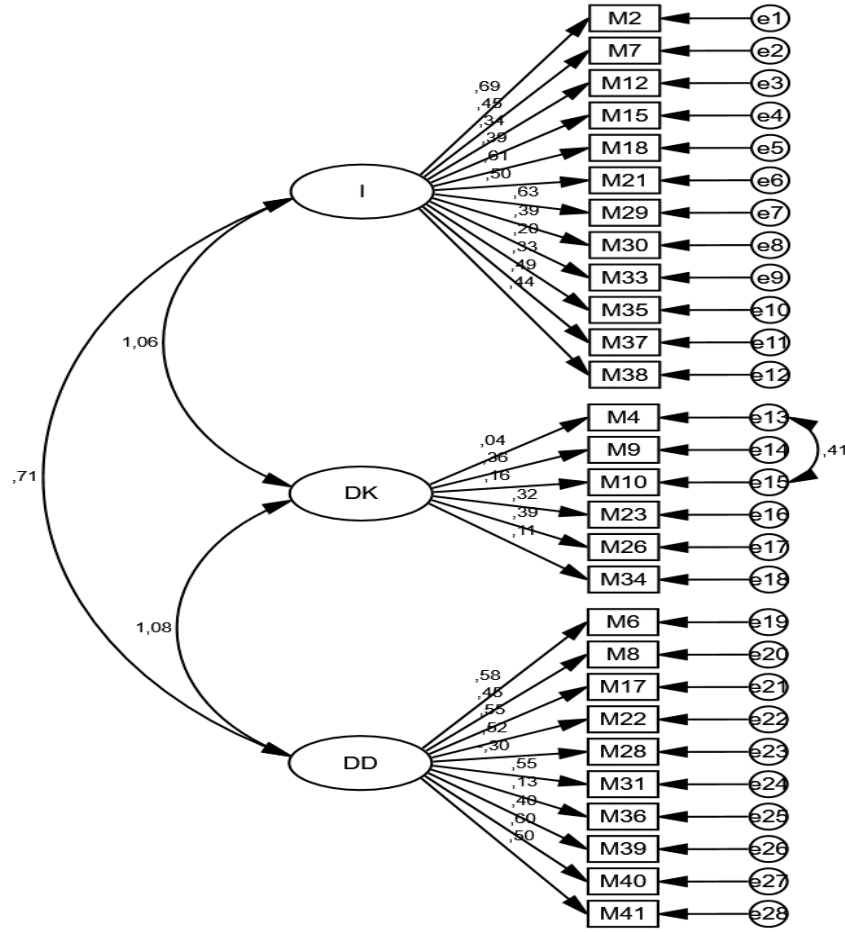
Araştırmada kullanılan üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ ölçeklerinin geçerliliğini test edebilmek için doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramları Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 3. 1. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 1'de incelendiğinde örtük değişkenler üzerinde analitik stratejiler ve

pragmatik stratejiler adı altında iki kategoride yüksek faktör yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 3. 2. Duygusal Zekâ Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Duygusal zekâ ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 2’de incelendiğinde iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi adı altında üç kategoride yüksek faktör yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Ölçeklerin uyum indekslerine ilişkin analiz çıktıları Tablo 1’de model uyum kriteri uyum iyiliği indeksi referans aralıkları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Ölçeklerin Uyum İyiliği İndeksleri

Ölçek Modeli	ΔX^2	sd	P	$\Delta X^2/sd$	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	382,274	202	,000	1,892	,945	,963	,021	,016
Duygusal Zekâ Ölçeği	617,463	344	,000	1,795	,895	,956	,042	,034

Not:

(i) * $p < 0,01$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 3. 3. Model Uyum Kriteri Uyum İyiliği İndeksi Referans Aralıkları

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2 Uyum Testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$
CMIN / SD	$X^2 / sd \leq 3$	$X^2 / sd \leq 5$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri		
CFI	$,97 \leq CFI$	$,95 \leq CFI$
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$
Mutlak Uyum İndeksleri		
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$
Artık Temelli Uyum İndeksleri		
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$

Genel olarak sonuçlara Tablo 1 model sonuçları ve Tablo 2 model uyum kriteri uyum iyiliği indeksi referans aralıklarına bakıldığında; üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği uyum iyiliklerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir (Bayram, 2013; Meydan ve Şeşen, 2015; Karagöz, 2016).

Ölçeklerin geneline ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. 4. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Güvenirlik Katsayısı (α)
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	,879
Duygusal Zekâ Ölçeği	,801

Ölçeklerin geneline ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’de incelendiğinde; Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği $\alpha=,879$ Duygusal Zekâ Ölçeği güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=,801$ bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının ,700 ve üzeri olması beklenmektedir (Karagöz, 2016; Büyüköztürk, 2005; Özdamar, 2004). Yapılan analizler neticesinde her iki ölçeğini de güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 25.0 paket programına kaydedilip analiz edilmiştir. Ölçüm verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1 ve Tablo 4.6’da verilmiştir. Değerler ± 3 referans aralığındadır ve veriler normal dağılım sergilemektedir. Bu nedenle parametrik istatistik analizler yapılmıştır.

Betimsel istatistik, gözlem sonuçlarını birtakım istatistik ölçülerle betimlemeyi amaç edinen istatistik teknik ve yöntemlerini kapsamaktadır. Tanımlayıcı istatistiklerde medyan, ortalama ve mod gibi merkezi eğilim ölçütleri standart sapma ve varyans gibi ortalamadan sapma ölçütleri ve çarpıklık, basıklık gibi normalden sapma ölçütleridir (Arıcı, 1975).

T testi çalışmadaki iki örneklem grup arasındaki ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için yapılır. T test analizlerinde, gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyleri incelenirken tek kuyruklu ya da çift kuyruklu olmaları söz konusu olmaktadır.(Kalaycı, 2010).

Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da ikiden çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir düzeyde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğinde olup puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyi için normal dağılım gösterirken ortalama puanları karşılaştıracak örneklem ilişkisizdir ve bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir varsayımları kabul edilir. Bununla beraber en az iki grup arasında eğer anlamlı bir fark bulunmuş ise, grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda sık sık kullanılan testler arasında Tukey HSD, ama araştırmacı tutucu davranmak istiyor ise Scheffe testi de kullanılabilir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyansları eşit olmazsa bu durumda da ise Dunnett C testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2005).

Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, yönünü, önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir (Özdamar, 2004).

Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları ve fark testleri analiz sonuçları bu başlık altında toplanmıştır. Betimsel istatistik analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Üst Bilişsel Okuma Strateji Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Analitik Stratejiler	67,446	10,288	0,199	0,070
Pragmatik Stratejiler	14,474	3,385	0,158	0,661
Ölçek Geneli	81,920	12,552	0,169	0,000

Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4.1’de incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Analitik Stratejiler ölçüm verileri 67,446±10,288 Pragmatik Stratejiler ölçüm verileri 14,474±3,385 Ölçek Geneli ölçüm verileri 81,920±12,552 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ölçüm verilerinin yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin cinsiyet ve yaş değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	t	p
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	Kadın	119	84,412	11,697	3,989	,000*
	Erkek	56	76,625	12,763		

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Cinsiyet değişkenine göre, üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ortalamasına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde [t=3.989, p<0.05] cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermektedir. Üst bilişsel okuma

stratejileri düzeyleri ölçüm verilerinde betimsel istatistikler incelendiğinde kadın katılımcılar (84,412) lehine bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 3. Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	t	p
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	18-20 Yaş	63	81,333	12,493	,463	,644
	21 Yaş ve Üzeri	112	82,250	12,629		

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yaş değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ortalamalarına ilişkin ise bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarını incelendiğimizde [$t=.463$, $p>0.05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş gruplarını tamamında ortalama değerler birbirine yakın bulunmuştur. Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin sınıf ve kitap değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4. 4. Sınıf Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	Birinci Sınıf	38	76,816	13,574	3,454	,018*	1-2
	İkinci Sınıf	41	85,415	11,967			
	Üçüncü Sınıf	45	81,689	12,284			
	Dördüncü Sınıf	51	83,118	11,542			

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Sınıf değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ölçüm verileri [$F=3.454$, $p<0.05$] sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespit edilebilmesi için varyans homojenliğine göre Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ölçüm verileri çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre farklılığın sınıf grubu birinci sınıf ile ikinci sınıf grupları arasından kaynaklandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde ikinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyi öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin diğer sınıflara göre yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 5. Kitap Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Üst Bilişsel	1-10 Kitap	76	78,750	12,513			
Okuma	11-20 Kitap	54	85,037	11,217	4,648	,011*	1-2
Stratejileri	21 Kitap ve Üzeri	45	83,533	13,140			

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Kitap değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ölçüm verileri [F=4.648, p<0.05] kitap değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespit edilebilmesi için varyans homojenliğine göre Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri ölçüm verileri çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre farklılığın kitap grubu 1-10 kitap ile 11-20 kitap grupları arasından kaynaklandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 11-20 kitap ve 21 kitap ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.2. Duygusal Zekâya İlişkin Bulgular

Duygusal zekâ düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları ve fark testleri analiz sonuçları bu başlık altında toplanmıştır. Betimsel istatistik analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
İyimserlik	46,823	6,335	-0,893	1,948
Duyguların Kullanımı	22,040	3,612	-0,820	1,452
Duyguların Değerlendirilmesi	36,183	5,158	-0,148	-0,077
Ölçek Geneli	105,046	11,982	-0,977	2,999

Duygusal zekâ düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4.6'da incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, İyimserlik ölçüm verileri 46,823±6,335 Duyguların Kullanımı ölçüm verileri 22,040±3,612 Duyguların Değerlendirilmesi 36,183±5,158 Ölçek Geneli ölçüm verileri 105,046±11,982 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçüm verilerinin yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ düzeylerine ilişkin cinsiyet ve

yaş değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Cinsiyet Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	t	p
Duygusal Zekâ Düzeyleri	Kadın	119	106,731	10,914	2,764	,006*
	Erkek	56	101,464	13,396		

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarını incelediğimizde [t=2.764, p<0.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyleri ölçüm verilerinde betimsel istatistikler incelendiğinde kadın katılımcılar (106,731) lehine bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 8. Yaş Değişkeni Gruplarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	t	p
Duygusal Zekâ Düzeyleri	18-20 Yaş	63	104,619	12,926	,352	,725
	21 Yaş ve Üzeri	112	105,286	11,471		

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelediğimizde ise [t=.352, p>0.05] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş gruplarını tamamında ortalama değerler birbirine yakın bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeylerine ilişkin sınıf ve kitap değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Sınıf Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm Verileri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal Zekâ Düzeyi	Birinci Sınıf	38	101,211	14,031	2,558	,047*	1-4
	İkinci Sınıf	41	105,976	14,739			
	Üçüncü Sınıf	45	104,111	10,183			
	Dördüncü Sınıf	51	107,980	8,213			

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Sınıf değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğimizde; duygusal zekâ düzeyleri ölçüm verileri [F=2.558, p<0.05] sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespit edilebilmesi için varyans homojenliğine göre Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre duygusal zekâ düzeyleri ölçüm verileri çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre farklılığın sınıf grubu birinci sınıf ile dördüncü sınıf grupları arasından kaynaklandığı görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin diğer sınıflara göre yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 10. Kitap Değişkeni Gruplarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm Verileri	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal 1-10 Kitap	76	103,816	12,529			
Zekâ 11-20 Kitap	54	107,130	10,152	1,249	,289*	-
Düzeıı 21 Kitap ve Üzeri	45	104,622	12,958			

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Kitap değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; duygusal zekâ düzeyleri ölçüm verileri [F=1.249, p>0.05] kitap değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 11-20 kitap okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analiz sonuçları bu başlık altında toplanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ile alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analiz Sonuçları

	Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	Analitik Stratejiler	Pragmatik Stratejiler
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	1		
Analitik Stratejiler	,975**	1	
Pragmatik Stratejiler	,743**	,578**	1

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

**p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Üst bilişsel okuma stratejileri ile alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.11’de incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejileri ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır [r=.975, p<0,01]. Üst bilişsel okuma stratejileri ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır [r=.743, p<0,01]. Analitik stratejiler ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak pozitif, anlamlı ve orta düzey bir ilişki vardır [r=.578, p<0,01].

Üst bilişsel okuma stratejileri ile alt boyutları analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler arasında doğrusal bir ilişki vardır. Analitik stratejilerin artması durumunda pragmatik stratejiler de artış göstermektedir. Korelasyon analiz sonuçlarında en büyük ilişki üst bilişsel okuma stratejileri ile analitik stratejiler arasında bulunmuştur. Duygusal zekâ ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analiz Sonuçları

	Duygusal Zekâ	İyimserlik	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi
Duygusal Zekâ	1			
İyimserlik	,858**	1		
Duyguların Kullanımı	,680**	,414**	1	
Duyguların Değerlendirilmesi	,793**	,475**	,370**	1

* p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

**p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Duygusal zekâ ve alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.12’de incelendiğinde duygusal zekâ ile iyimserlik arasında istatistiki olarak pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır [r=.858, p<0,01]. Duygusal zekâ ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.680, p<0,01]. Duygusal zekâ ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır [r=.793, p<0,01]. İyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.414, p<0,01]. İyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.475, p<0,01]. Duyguların

kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.370$, $p<0,01$].

Duygusal zekâ ile iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Duygusal zekanın artması iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesini artırmaktadır. Öte yandan duygusal zekâ ile iyimserlik arasında değişkenler arasındaki en yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4. 13. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

	Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	İyimserlik	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	1			
İyimserlik	,446**	1		
Duyguların Kullanımı	,129	,414**	1	
Duyguların Değerlendirilmesi	,304**	,475**	,370**	1

* $p<0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

** $p<0,01$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.13’de incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejileri ile iyimserlik arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.446$, $p<0,01$]. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki yoktur [$r=.129$, $p>0,01$]. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.304$, $p<0,01$]. İyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.414$, $p<0,01$]. İyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.475$, $p<0,01$]. Duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [$r=.370$, $p<0,01$].

Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında duyguların kullanımı haricinde, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi değişkenleri arasında

doğrusal bir ilişki vardır. Duygusal zekâ alt boyutları ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 14. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

	İyimserlik	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Analitik Stratejiler	Pragmatik Stratejiler
İyimserlik	1				
Duyguların Kullanımı	,414**	1			
Duyguların Değerlendirilmesi	,475**	,370**	1		
Analitik Stratejiler	,453**	,106	,313**	1	
Pragmatik Stratejiler	,277**	,155*	,177*	,578**	1

* p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

**p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Duygusal zekâ alt boyutları ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.14’de incelendiğinde iyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.414, p<0,01]. İyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.475, p<0,01]. İyimserlik ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.453, p<0,01]. İyimserlik ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.277, p<0,01]. Duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.370, p<0,01]. Duyguların kullanımı ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki yoktur [r=.106, p>0,01]. Duyguların kullanımı ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır [r=.155, p<0,01]. Duyguların değerlendirilmesi ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.313, p<0,01]. Duyguların değerlendirilmesi ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır [r=.177, p<0,05]. Analitik stratejiler ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.578, p<0,01].

Duygusal zekâ alt boyutları ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasında duyguların kullanımı ile analitik stratejiler haricinde doğrusal bir ilişki vardır. Duygusal zekanın alt boyutlarının artış göstermesi durumunda üst bilişsel okuma stratejiler alt boyutları da artış göstermektedir. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4. 15. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

	Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	Duygusal Zekâ
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	1	
Duygusal Zekâ	,406**	1

* p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

**p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.15’de incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır [r=.406, p<0,01]. Üst bilişsel okuma stratejileri arttığında duygusal zeka; duygusal zeka düzeyi arttığında ise üst bilişsel okuma stratejileri artış göstermektedir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleriyle üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ özelliklerinin ve üst bilişsel okuma stratejilerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 Akademik Yılı'nda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 175 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ölçüm verilerinin yükselme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında üst bilişsel okuma stratejilerinin düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kadın katılımcıların lehine bir artışın söz konusu olduğu görülmüştür. Farklı olarak Çeçen ve Alver'in (2011) araştırmalarında, üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunda kadın Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer olarak ise Yemenici ve Ulu'nun (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Karatay'ın (2007) çalışmasında ise kadın öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yavuz ve Memiş'in (2009) çalışmalarında da üst bilişsel farkındalığın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında, üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Yine benzer olarak Özdemir'in (2018) araştırmasında, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Yaş değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermediği, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş gruplarının tamamında ortalama değerlerin birbirine yakın bulunmuştur.

Sınıf değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeyleri anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın birinci sınıf ile ikinci sınıf grupları arasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. İkinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyi öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin diğer sınıflara göre yükselme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Çeçen ve Alver'in (2011) araştırmalarında, analitik stratejiler birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark göstermiştir. Benzer olarak Yemenici ve Ulu'nun (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kitap değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği, anlamlı farklılığın kitap grubu 1-10 kitap ile 11-20 kitap grupları arasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde 11-20 kitap ve 21 kitap ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında, pragmatik stratejiler ve analitik stratejileri kullanma düzeyinin kitap okuma oranına göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Edizer Çetinkaya'nın (2014) araştırmasında ise kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bars'ın (2016) araştırmasında da kitap okuma sayılarının üst bilişsel farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Yemenici ve Ulu'nun (2020) çalışmalarında, öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçüm verilerinin yükselme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, duygusal zekâ düzeyleri ölçüm verilerinde betimsel istatistikler incelendiğinde kadın katılımcılar lehine bir artışın söz konusu olduğu görülmüştür. Benzer olarak Çavuşoğlu'nun (2019) ve Işıksalan'ın (2020) araştırmalarında duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan araştırmada da kadınlarda duygusal zekâ özelliklerinin erkeklere oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Göçet'in (2006) çalışmasında ise cinsiyetin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı

farklılık yaratan bir değişken olduğu saptanmıştır. Akran ve Bakır'ın (2019) araştırmalarında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla duygusal zekâ kullandıkları görülmüştür.

Yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş gruplarını tamamında ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Sınıf değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği, anlamlı farklılığın birinci sınıf ile dördüncü sınıf grupları arasından kaynaklandığı saptanmıştır. Benzer olarak Işıksalan'ın (2020) araştırmasında duygusal zekâ düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Farklı olarak Çavuşoğlu'nun (2019) çalışmasında, duygusal zekâ özelliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır.

Betimsel istatistikler incelendiğinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin diğer sınıflara göre yükselme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Kitap değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, betimsel istatistikler incelendiğinde 11-20 kitap okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yükselme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Işıksalan'ın (2020) araştırmasında duygusal zekâ düzeyinin okunan kitap sayısına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Üst bilişsel okuma stratejileri ile alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları incelendiğinde, üst bilişsel okuma stratejileri ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; üst bilişsel okuma stratejileri ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve analitik stratejiler ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki açıdan anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ile alt boyutları analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler arasında doğrusal bir ilişki vardır. Analitik stratejilerin artması durumunda pragmatik stratejiler de artış göstermektedir. Korelasyon analiz sonuçlarında en büyük ilişki üst bilişsel okuma stratejileri ile analitik stratejiler arasında bulunmuştur.

4. Duygusal zekâ ve alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, duygusal zekâ ile iyimserlik arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve

yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal zekâ ile duyguların kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal zekâ ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ ile iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın artması iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesini artırmaktadır. Öte yandan duygusal zekâ ile iyimserlik arasında değişkenler arasındaki en yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

5. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları incelendiğinde, üst bilişsel okuma stratejileri ile iyimserlik arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; üst bilişsel okuma stratejileri ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı; üst bilişsel okuma stratejileri ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında duyguların kullanımı haricinde, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

6. Duygusal zekâ alt boyutları ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon sonuçları incelendiğinde, iyimserlik ile duyguların kullanımı arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; iyimserlik ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların kullanımı ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki

olmadığı; duyguların kullanımı ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların değerlendirilmesi ile analitik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; duyguların değerlendirilmesi ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; analitik stratejiler ile pragmatik stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ alt boyutları ile üst bilişsel okuma stratejileri alt boyutları arasında duyguların kullanımı ile analitik stratejiler haricinde doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekânın alt boyutlarının artış göstermesi durumunda üst bilişsel okuma stratejiler alt boyutları da artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Erdoğan ve Kenarlı'nın (2008)'araştırmalarında ise “Kendi Duygularını Anlama” ve “Karşısındakinin Duygularını Anlama” alt boyutlarıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

7. Üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları incelendiğinde, üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri arttığında duygusal zekâ; duygusal zekâ düzeyi arttığında ise üst bilişsel okuma stratejileri artış göstermektedir.

Araştırmanın bu sonucuyla ilgili bazı araştırmaların sonuçları arasında benzerlik olduğu iddia edilebilir. İlgili bu araştırmalardan Parker ve diğerlerinin (2004) çalışmalarında, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında kuvvetli bir ilişki saptanmıştır. Dutoğlu ve Tuncel'in (2008)'in araştırmalarında, eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gürşimşek ve diğerlerinin (2008) araştırmalarında, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kılıç ve Önen'in (2009) araştırmalarında, duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gülbahar ve Sıvacı (2018), ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamışlardır. Çavuşoğlu'nun (2019) araştırmasında, duygusal ve ruhsal zekâ ile okuduğunu anlama ve akademik başarının arasında anlamlı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akran ve Bakır'ın (2019) çalışmalarında, ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâlarını kullanma düzeyleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Vadhan ve Stander'in (1994) çalışmalarında, üst bilişsel beceriler arttıkça öğrencilerin daha gerçekçi beklentiler içerisine girdiği anlaşılmıştır. Coutinho (2007), üst biliş ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlemiştir. Zulkipli ve arkadaşları (2008), üst bilişsel farkındalık düzeyi ve akademik başarının ilişkili olduğunu belirlemiştir. Babacan'ın (2012) araştırmasında, üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejiler ile çoklu zekâ mantıksal zekâ alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmıştır. Kışkır'ın (2011) araştırmasında, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yıldız'ın (2012) araştırmasında, üst biliş stratejilerini kullanmanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını ve üst bilişsel farkındalıklarını artırdığı tespit edilmiştir. Döş, Şahin ve Hızal'ın (2019) çalışmalarında, üst bilişsel farkındalık düzeyi ile kitap okumaya yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif, etkili bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Baki'nin (2019) araştırmasında, üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonunun artışında önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbabaoğlu ve Duban'ın (2020) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, kitap okuma alışkanlıkları ve okuma motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için çalışma, daha fazla Türkçe öğretmeni adayıyla yapılabilir.
- Farklı branşlardan öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve duygusal zekâ özelliklerine ilişkin algılarını etkileyen değişkenleri ve bu algının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada, üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini ve üst

bilişsel okuma stratejileri becerilerini geliştirmek için bu bulgu dikkate alınmalıdır.

- Bu araştırmada, “daha fazla kitap okuyan öğretmen adayların üst bilişsel okuma stratejileri becerilerinin daha yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri becerilerini geliştirmek için bu bulgu dikkate alınmalıdır.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün Kamile, Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- Akbabaoğlu, M. Duban, Y.N.(2020) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri , Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.Sayı 9/4 2020 s.1720-1740
- Akyol, Hayati .(2006).a Türkçe Öğretim Yöntemleri.Ankara:Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati.(2006).b. Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara:Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati(2010),Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Akran, K.S. & Bakır, B.(2019) Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarıyla Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. Akademik Bakış Dergisi(Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi) . Sayı 75 Aralık 2019
- Alaylıoğlu, R. Ve Oğuzkan ,A.F.(1976) Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü.(2.Baskı).İstanbul :İnkılâp ve Aka Kitabevleri
- Arıcı, H. (1975). *İstatistik Yöntemler ve Uygulama*, Ankara: Cihan Matbaası.
- Babacan T.(2012) .Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Sivas.
- Bacanlı Hasan, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Baki, Y.(2019) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Haziran 2019 (50:15-42)

- Balçıkıanlı, C. (2010) The effects of social networking on pre-service english teacher's metacognitive awareness and teaching practice.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara.
- Bamberger, R.(1990).Okuma Alışkanlığı Geliştirme. (Çev:Bengü Çapar).Ankara:Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bars, M.(2016) Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı . Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem
- Bayram ,O.(1999).İlkokul Çağı Çocuklarını Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti.Ankara :Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütüphanecilik Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beceren, E. (2004) Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi. Personel Excellence, (<http://www.duygusalzeka.net/asp?=genel/>)(2006, 22 Kasım)
- Block, Ellen L.,(1992); “See How They Read: Comprehension Monitoring Of L1 and L2 Readers” ,TESOL Quarterly,26(03),s.319-341
- Bloom,Benjamin. (1979).İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.(Çev.Durmuş Ali Özçelik.)Ankara:Milli Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt M.(2013) “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak
- Brown, Ann.Bonnie B.Armbruster ve Linda Baker L(1986); “The Role Of Metacognition In Reading and Studying “ In J Orasonu(Ed.),Reading Comprehension: Form research to practice (s.49-75). Hill Sdahe,NJ;Lawrence Erlbaum.

- Bruning,Roger.H.,Gregory,J.Schraw,Norby,M.M.Royce.R.Ronning(2003);Cognitive.Psychology and Instruction (4th ed.).Uppersaddle River,NJ:Prentice Hall.
- Canabac, M. (2000). What is Emotion? ,Behavioural Processes, 60, 69-83.
- Carr .K.S.(1988),How can we teach critical thinking?Childhood Education,(1988,volüme 65number 22,p.69-73)
- Carrell,P.L.(1998).Can Reading Strategies Be Successfully Taught?.The Language Teacher Online,Issue 22.3.
- Checkley,K.(1997).The first seven.and the eight:A conversation with Howard Gardner. Educational Leadership , 55(1),8-13.
- Collins,M.D.&Cheek,E.H.(1999).Assessing&guidingreadinginstruction.(NewYork:TheMc GrawHillCompanies, Inc.)
- Cooper,R.K. VE Sawaf, A. (1999). Çev: Zelal Bedriye Ayman-Banu Sancar. Liderlikte Duygusal Zekâ: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Coutinho, S.A.(2007) .The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success, Educate 7(1), 39-47.
- Çakıroğlu,A.(2007).Üst Bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişî Artırımına Etkisi.Dergi Park Akademik.(Volume 8.issue16 .1-13)
- Çavuşoğlu, G.(2019) Öğretmen Adaylarının Duygusal ve Ruhsal Zekâ Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı .Kırşehir.
- Çeçen, M.A. Alver, M.(2011).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Giresun Üniversitesi Örneği. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi.
- Çetinkaya ,G.(2004).Ana dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler :Okuma Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma .Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çöğmen, S. & Saracoğlu, A.S.(2010) Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:28 Temmuz 2010/II ss91-99
- Dağlı,M.E.(2006).Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki.(Unpublished Master's Thesis).Mersin University, Mersin.
- Demirel,Özcan(1999).İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.İstanbul:MEB
- Demirel, Özcan (2003);Türkçe Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık,Ankara.
- Derry,S.J.,& Murpy, D.A.(1986).Designing systems that train learning ability:From theory to practice. Review of Educational Research,56,1-39.
- Doğan, B.(2002).Strateji Öğretiminin İşbirlikçi ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Doğanay,Ahmet(2014) Öğretim İlke ve Yöntemleri .Ankara Pegem Akademi(9.Baskı)s.(313-317)
- Dönmez,C. & Yazıcı ,K. (2006).Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler.Sosyal Bilimler Dergisi,s.,16.
- Döş, B.,Şahin, B.,Hızal E.(2019) Aday Öğretmenlerin Kitap Okumaya Yönelik Tutumları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Turkish Studies, Educational Sciences Volume 14 Issue 3,2019
- Dreher, M.J.(2002), "Teaching Ideas." The Reading Teacher,56(4), 338-344.
- Duffy,G.(1993). Rethinking Strategy Instruction.The Elementary School Journal.Vol.3,USA.
- Dutoğlu ,G. &Tuncel M.(2008) Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 8,Sayı:1 (Haziran 2008)
- Edizer, Ç.Z.(2014) Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. Kastamonu Üniversitesi .Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2), 645-658

- Edizer, Ç.Z., Dilidüzgün, Ş., Başoğul A.D., Karagöz, M., Yücelşen, N. (2018) Türkçe Öğretiminde Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (Sayı 29 Ağustos 2018)
- El-Koumy, Abdel Salam Abdel Khalek (2004); “ Metacognition and Reading Comprehension : Current. Trends In Theory And Research.” <http://www.eric.ed.gov>.
- Eranlı, A.K.& Özcan, M.(2019) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. KEFAD. (Cilt 20, Sayı 1,Nisan,2019)
- Erden, Münire ve Yasemin Akman .(1998).Gelişim Öğrenme ve Öğretme :Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğdu, M.Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,7(23),62-76
- Fidan,Nurettin .(1985).Okulda Öğrenme.Ankara :Alkım Yayınevi.
- Fidan,Nurettin.(1986).Okulda Öğrenme ve Öğretim. Ankara :Kadioğlu Matbaası
- Fillizoat, Isabelle (2020),Kalp Zekâsı, Pegasus Yayınları, İstanbul.(2.Baskı) s.(31-32)
- Flavell,J.H.(1979).A new area of cognitive-developmental inquiry, metacognition and cognitive monitoring,34(10),(906-911)
- Flavell,J.H. (1985).Cognitive Development,Englewood Cliffs.NY:Prentice-Hall Inc.
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gambrell,L.B.&Koskinen,P.S.(2002). Imagery:A strategy for Enhancing Comprehension.C.C.Block & M.Pressley,(Ed.). Comprehension Instruction,Research-Based Best Practices.New York:The Guilford Press.
- Gagne,R.M.,Briggs,L.J.and Wager,WW.(1992).Principles of Instructional design (4th edition) New York:Holt,Rinehart and Winston.

- Gardner,H.(1983). Frames of Mind:The Theory of Multiple Intelligences. New York, NY: Basic Books.
- Gardner , H.(1997).Multiple Intelligences as a partner in school improvement.Educational Leadership,55(1),20-21.
- Gardner, H.(1999). Intelligence Reframed:Multiple Inteligences for the 21 st Century. New York, NY:Basic Books.
- Gelen,İ.(2003); “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ,Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. “Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen ,İ,(2004) Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ,Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi.XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,6-9 Temmuz 2004,İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Girgin, G.(2009) Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 22-2009
- Goleman, D.(2016). Duygusal Zekâ .(B.S.Yüksel,Çev.) İstanbul:Varlık Yayınları
- Goleman, D.(2000). Duygusal Zekâ .(B.S.Yüksel,Çev.) İstanbul:Varlık Yayınları
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki. Unpublished master thesis. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Grabe,William(1991).Current Development in Second Language Reading Research.TESOL QUARTERLY,Vol.25,No.3
- Grabe,William(2002).Reading in a Second Language.R.B.Kaplan(Ed.)The Oxford Handbook of Applied Linguistics.New York:Oxford University Press.
- Guthrie,J.T.,Wigfield,A.(2005),Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment.In,G.Paris & S.,A.Stahl (Eds.) Children’s reading comprehension and assesment (s.187-214), Mahwah, NJ :Lawrence Erlbaum Associates.

- Gülbahar, B. & Sıvacı S.Y.(2018) Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Algılarıyla Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Language Education and Teaching Symposium IV
- Günay,D.(2001), Metin Bilgisi.İstanbul:Multilingual Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güngör, A.(2005).Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,28,101-108.
- Gündüz, Osman & Şimşek, Tacettin ,Okuma Eğitimi, Grafiker Yayınları, Ankara (s.15)
- Gürses, T.(2002).Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürsoy, E. (2016) Duygusal Zekâ Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Empatik Beceri ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Gürşimşek, I., Vural, D.E, Demirsöz, S.E.(2008) Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. Ege Üniversitesi, Uluslararası Duygusal Zekâ Sempozyumu Sözlü Bildiri.
- Hardebeck,M.M.(2006).Effectivenessandusage reading comprehensionstrategies for condgradetitle 1 students.Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Minnesota State University Education Department, Minnesota.
- Işıksalan, S,N. (2020) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Özelliklerinin Okuma Alışkanlığı Açısından İncelenmesi. International Journal of Language Academy Volume 8/4 September 2020 p.313-323
- I.Beck,Reading and reasoning;M.C.Cheek,&E.H.Cheek,Diagnostic Prescriptive reading instruction. Second edition.(Dubuque,lowa:Wm.C.Brown Publishers,1984);B.F.Jones, Reading and thinking.A.Costa (Editör).Developing minds,Volume 1.(Alexandria:Virginia.ASCD,1991);C.A.Keller,"Strategies for critical thinking".
- I.Beck,Reading and reasoning.Reading Teacher ,(volüme 42,number9,p.676-682)

- İşeri, Kâmil(1998). “Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi.” Tömer Dil Dergisi.Ağustos,(70),5-18.
- Joseph, N.(2010) .Metacognition Needed:Teaching Middle and High School Students to Develop Strategie Learning Skills. Preventing School Failure 54(2), 99-103.
- Kalaycı, Ş (Ed.) (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasakaoğlu, N., Saracaloğlu S.A.,Özelçi,Y,S.(2012)Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri .Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD) Cilt no:13 Sayı:1 Nisan 2012(s.207-221)
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel
- Karatay,Halil.(2007).İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karen, Tankersley (2003).Threads of Reading :Strategies fot Literacy Development . USA <http://site.ebrary.com>
- Kavcar, B. (2011) Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 1-2.
- Kenarlı,Ö.(2007).Duygusal Zekâ-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi.Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi,Diyarbakır.
- Kirby,J.R.(1988).Styles,Strategy and skill in reading .In R.R.Schmeck(Ed.)Learning strategies and learning styles (pp.229-279)New York:Plenum Press.
- Kılıç, E.D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 6(1), 123-163.
- Kıroğlu,M. Kasım (2002). Anlamalı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Kışkıır, G.(2011) Öğretmen Adaylarının Biliş Ötesi Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Larry B.Christensen ,R.Burke Johnson,Lisa A.Turner(2015),Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.Çeviri Editörü:Ahmet AYPAY)Anı Yayıncılık 2.Baskı)s(45-47)
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990) The Intelligence of emotional intelligence, 17,433-447.
- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1997). " What is EmotionalIntelligence?" In Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.) Emotional Development andEmotionalIntelligence(pp. 3-31) USA: Basic Books.
- MEB,(2005),Türkçe Sözlük, 10.Baskı,Ankara:TDK Yayınları.
- MEB(2006). MEB İlköğretim Türkçe Dersi(6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı.Ankara:MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mumcuoğlu,Ö.(2002). Bar-On duygusal zekâ testinin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Unpublished Master Thesis, Marmara University, Educational Science Institute, İstanbul.[in Turkey]
- Nelson, O. Thomas(1999.), Cognition, Massachusetts Institue of Technology,
- Oral, B.(2014).Öğrenme ,Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara:Pegem Akademi (3.Baskı)(s.225-232)
- Oral, B. & Bars, M.(2015) Pedaogik formasyon adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının incelenmesi. 24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi s.49.(16-18) Nisan 2015.Niğde
- Özçelebi,O.S. ve Cebecioğlu, N.S.(1989). Okuma Alışkanlığı ve Türkiye. Milliyet Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdemir, S.(2018) Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 296-315
- Öztürk,A.,&Açıl,B.F.(2020) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi.Cilt:3 Sayı:1.Yıl:2020
- Öztürk, B.(1995).Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Peer,Willie Van (1987).Top-Down and Bottom-Up :Interpretative Strategies in Reading.E.E.Cummings.New Literary History,Vol.18 No.3 pp.597-609.
- Pressley,M.; Johnson,H.C.;Symons S.;McGoldrick,J.A.& Kurita,J.A.(1989).Strategies That Improve Children’s Memory and Comprehension of Text.The Elementary School Journal,Vol.90,no.1.
- Pressley, M. (2002). Metacognitionand self regulatedcomprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), Whatresearch has to say aboutreadinginstruction(ss. 205-207). USA: International Reading Ass.,Inc.
- Pressley,M.& Harris,R.K.(2006).Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction, Patrica A.A.Philip H.W.(Ed.).Handbook of Educational Psychology.
- R.B.Aktaran Schuman, Critical reading and cultural background. Educational Leadership ,(1991,volüme 48,7),(p 83).
- Reid,Robert (2006).Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities , USA , <http://site.ebrary.com>
- Reilly, P. (2005). *TeachingLawStudents How to Feel: Using Negotiations Training toIncreaseEmotionalİntelligence*, Teaching Note; NegotiationJournal, 301-314.
- Resnick,L , Education and learning to think.(Washington DC:National Academy Pres,1987)
- Rockmore, Tom,(1997) Cognition: An Introduction to Hegel’s Phenomenology of Sipirit, University of California Pres,1997

- Saban, Ahmet (2005) Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sarıçoban, A.(2001). The Teaching of Language Skills. Ankara: Hacettepe Taş.
- Schunk, H.D.(2004).Learning theories:An educational perspective (4th editions,ss.229), Upper Saddle River ,NJ:Merrill (Prentice Hall.)
- Schunk, H.Dale, Öğrenme Teorileri, Çev:Muzaffer Şahin, Nobel Yayınları.Ankara:2019
- Schutte,N. S.,Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J. Cooper, J. T., Golden,C. J., Dornheim, L. (1998). Development andvalidation of a measure of emotional intelligence. PersonalityandIndividualDifferences, 25, 167-177
- Selçuk, Ziya, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,2000.
- Sever ,Sedat(2004).Türkçe Öğretimi ve Tam öğrenme. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sever,Sedat(2013) Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem Yayınları, İzmir (s.40-91)
- Senemoğlu,Nuray.(1997).Gelişim ,Öğrenme ve Öğretim.Kuramdan Uygulamaya.Ankara.Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu,Nuray.(2011).Gelişim ,Öğrenme ve Öğretim.Kuramdan Uygulamaya.Ankara.Gazi Kitabevi.(20.Baskı)(s.32-52)
- Silver,H.F.,Strong,R.W.and Perini, M.J.(2000).So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences.Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Soop, Mary(1986); “Inquest A Listening and Reading Comprehension Strategy, “The Reading Teacher.” <http://www.jstor.org/stable/20199189>
- Supancic, S.A.(1995).A descriptivestudy of theuse of reading strategies in illinois vocational classrooms. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Southern Illinois University, Department of Plant, Soiland Agriculture Systems, Illinois.
- Şen, Ş.H.(2019) Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Üst Bilişsel Okuma Farkındalıkları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. Yıl:23 Sayı:2 Ağustos 2019(s.437-450)

- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geirilmif Schutte Duygusal Zekâ leğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 21(4), 325- 338.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama zerindeki Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamif, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamif Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu,(1998). Türkçe Sözlük Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper,H.(2010).Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım
- Ülper,H.(2021).Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım (s.76-105)
- nalın, ř.(1999) Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe ğretimi. anakkale.
- Vadhan, V.& Stander, P.(1994). Metacognitive ability and test performance among college students. The Journal of Psychology.128(3), 307-309
- Vandijk,T.A&Kintsch,W.(1983).Strategies of Discourse Comprehension ,New York:AP.
- Vaughn,Sharon;&LİNAN -THOMPSON,Sylvia (2004).Research -Based Methods of Reading Instruction .USA:ASCD.
- Yalçın,Alemdar(2002).Türkçe ğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar.Ankara :Akçağ Yayınları.
- Yavuz, D. & Memif, A.(2009) ğretmen Adaylarının zyeterlilik Algıları ve st Bilişsel Farkındalıklarının eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamif Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yemenici, A.İ. & Ulu, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420
- Yıldız, H.(2012) Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliliklerine Etkisi.Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Malatya.
- Yılmaz, B.(1993).Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz,S.(2007) Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yurdakul,B.(2004).Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel,S.& Koşar, E.(2001).Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*,278 ,29-36
- Zulkipli, N.,Kabit, M.R.,& Abd Ghani, K. (2008). Metacognition: What roles does it play in students' academic performance? *The International Journal of Learning*.15,(11),97-105
- Webster,R,(2002),Metacognition and the Autonomous Learner:Student Reflections on Cognitive Profiles and Learning Environment Development.
- Weinreich –Hasle,H.(1985).The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner.*New Ideas in Psychology*,3(4),47-65.
- Weinstein,C,E.& Mayer,R.E.(1986).The tesching of learning strategies.In M.C..Wittrock(Ed.),*Handbook of research onn teaching* (3rd ed,pp 315-327).New York:Macmillian.
- Weinstein,Y.McDermott,K.B, and Roediger,H.I.(2010).A.Comporison of study strategies for passages:Re-reading,answering questions and generating queations.*Journal of Experimental Psychology:Applied*, 16,308-316.
- Wright, D. B. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publication.

EKLER

EK 1.Kişisel Bilgi Formu

EK 2.Schutte Duygsal Zekâ Ölçeği

EK 3.Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği



EK 1.Kişisel Bilgi Formu

Değerli Türkçe öğretmen adayları, aşağıda Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ölçeği yer almaktadır. Bu araştırma yalnızca bilimsel amaçlı olup elde edilen veriler bu anket dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılımınız ve vereceğiniz samimi cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Demet ALTUN e-posta: demet.92.50@outlook.com

SINIFINIZ: 1() 2() 3() 4() CİNSİYETİNİZ: KIZ() ERKEK()

YAŞINIZ: 18-20() 20-25() 25+()

BİR YILDA ORTALAMA KAÇ KİTAP OKURSUNUZ? 1-10() 11-20() 21 ve üzeri()

EK 2.Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FIKRİM YOK	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım					

EK 3.Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği:

Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Bazen Kullanırım	Sık sık Kullanırım	Her zaman Kullanırım
1 Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.					
2 Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum					
3 Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4 Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5 Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili baştasordüğüm soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6 Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7 Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8 Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9 Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10 Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					
11 Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12 Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13 Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14 Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım.Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına;şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15 Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım.					
16 Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
17 Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18 Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19 Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20 Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21 Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22 Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı,Soyadı: Demet ALTUN

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu:

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği-
2015

Lisans: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi,Türk Dili ve
Edebiyatı-2020

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi-2022

Mesleki Deneyim:

MEB Türkçe Öğretmenliği-Mart 2016-(Halen)