



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN
BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ
KULLANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Damla Nur GÜREL
0000-0001-8238-7154**

BURSA, 2023



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN
BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA
STRATEJİLERİNİ
KULLANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Damla Nur GÜREL
0000-0001-8238-7154**

**Danışman
Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU**

BURSA, 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Damla Nur GÜREL
Tarih: 29/11/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Damla Nur GÜREL

Danışman
Doç. Dr. Ömür SADIÖĞLU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı / Konusu: Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 04/12/2022 tarihinde şahsım tarafından *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

16.12.2022

Adı Soyadı:	Damla Nur GÜREL
Öğrenci No:	801981007
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim
Programı:	Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
(Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU, 16.12.2022)

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801981007 numara ile kayıtlı Damla Nur Gürel'in hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 23/12/2022 günü 14:30- 16:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Ebru UZUNKOL
Sakarya Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Yakup BALANTEKİN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Ön Söz

“Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmamda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasındaki ilişki hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır.

İçinde yaşadığımız çağda edinilmesi gereken beceriler yaşam hızıyla orantılı bir şekilde değişmektedir. Yeni becerilere olan gereksinim iş hayatında, eğitimde, sosyal hayatta kısacası her alanda kendini göstermektedir. Bunlardan biri de geçmişten günümüze önemi azalmadan artmaya devam eden “Türkçe” alanı ve içerdiği okuma becerisidir.

21. yüzyılda okuyan, araştıran, düşünen insan olmak toplum ve birey olmak adına önemi yadsınamayacak kadar değerlidir. Bu noktada okuyan, okuduğunu anlayan ve kendini geliştiren bireyler yetiştirmek öğretmenlerin üzerlerine düşen en önemli görevlerden biridir. Bu görevi yerine getirmek boyutunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma ve okuduğunu anlamayı geliştirebilecek stratejileri kullandırma düzeylerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kapsamında üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin belirlenmesini sağlaması ile alana katkı sunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde sonuçlanmasında olan büyük emeği ile sonuçlanana kadar gidilen yolu anlamlı kılan, bu yolda desteğiyle, bilgi ve deneyimiyle, kişiliğiyle her zaman yanımda olan değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Ömür SADIÖĞLU’na teşekkürlerimi borç bilirim.

Bilgi ve deneyiminden faydalanma şansı bulduğum, bilmediğim bir alanda bana ışık tutan Sayın Prof. Dr. Remzi ALTUNIŞIK’a da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmada kullanma şansı bulduğum ölçekleri alanyazına kazandıran ve başka değerli çalışmaların önünü açan Sayın Doç. Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN’a, Doç.Dr. Fatmanur Özen’e ve Elif DURKAN’a emekleri ve katkıları için teşekkür ederim.

Tez savunmamda bulunarak katkılarıyla tezimin son haline gelmesine destek olan, düzeltmeleri ile bana yeni şeyler öğreten Sayın Doç. Dr. Ebru UZUNKOL’a ve Doç. Dr. Yakup BALANTEKİN hocalarıma en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde gittiğim her okulda gördüğüm samimiyet ve destek adına; tanışma fırsatı bulduğum, bulamadığım, araştırmama destek olan tüm öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Akademik ilerleyişimde desteklerini esirgemeyen, özel bir kurumda çalışırken yüksek lisans yapmanın zorluğunu hafifleten okul müdürüm Sayın Ali ÇELİK'e ve müdür yardımcım Mustafa KISA'ya teşekkür ederim.

Aldığım ilk nefesten itibaren üzerimde emeği olan, her zaman destekleri ve sevgileri ile yanımda olan, beni bugünlere getiren canım annem Ayla GÜREL ve babam Burhan GÜREL'e; kız kardeş olmanın sahip olunan en büyük güç ve şans olduğunu bana gösteren beraber gülüp beraber ağladığımız ama her zaman yan yana olduğumuz canım ablalarım Tuğba GÜREL, Kübra GÜREL ve Büşra GÜREL'e ne kadar teşekkür etsem az kalacaktır. Varlığınıza minnettarım. Teşekkür ederim.

Damla Nur Gürel

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Damla Nur GÜREL
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIV + 120
Mezuniyet Tarihi	 / / 20
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ilinde görev yapan 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri; 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği ve Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizi uygun betimsel parametrik istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin yüksek olduğu, bununla birlikte 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden en fazla onamacı becerileri en az ise esnek öğretme becerilerini kullandığı; üstbilişsel okuma stratejilerinden ise en fazla okuma sonrası stratejilerini en az ise okuduğunu değerlendirme stratejilerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerisi yaşa, mesleki kıdeme, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet, sınıf mevcudu ve kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumları ise yaşa, mesleki kıdeme, sınıf mevcuduna, kuruma göre anlamlı farklılık göstermez iken cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: 21. yüzyıl öğrenen becerileri, sınıf öğretmeni, üstbilişsel okuma stratejileri

ABSTRACT

Name and Surname	Damla Nur GÜREL
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Basic Education
Branch	Classroom Education
Degree Awarded	Master
Page Number	XIV + 120
Degree Date	... /... /...
Supervisor (s)	Assoc. Prof. Dr. Ömür SADİOĞLU

THE RELATIONSHIP BETWEEN 21ST CENTURY TEACHER SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THEIR UTILIZATION LEVELS OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES

In this study, primary school teachers' 21st century teacher skills and levels of using metacognitive reading strategies and the relationship between them were examined in terms of various variables. The research was carried out with the relational screening method, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 359 primary school teachers working in Sakarya. Research data; was collected with “21st Century Teacher Skills Use Scale” and “Scale of Metacognitive Reading Strategies”. Data analysis was performed using appropriate descriptive parametric statistical methods.

As a result of the research, it was found that the primary school teachers had a high level of using 21st century teacher skills and metacognitive reading strategies, however, they used affirmative skills the most and flexible teaching skills the least among the 21st century teacher skills; Among the metacognitive reading strategies, it was found that they used the post-reading strategies the most and the reading evaluation strategies the least. While the 21st century teaching skills of primary school teachers do not differ significantly according to age, professional seniority, class level, but differ significantly according to gender, class size and institution variables. While primary school teachers' use of metacognitive reading strategies do not differ significantly according to age, professional seniority, class size and institution, but differ significantly according to gender and grade level variables. It has been determined that there is a positive and significant relationship between primary school teachers' 21st century teacher skills and their use of metacognitive reading strategies.

Keywords: *21st century teacher skills, metacognitive reading strategies, primary school teacher*

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
Ön Söz	v
Özet	vii
Abstract	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM (GİRİŞ)

1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Araştırma Soruları	5
1.2.1.Alt Problemler	5
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4.Araştırmanın Önemi	5
1.5.Araştırmanın Varsayımları	10
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7.Araştırmanın Tanımları	10

İKİNCİ BÖLÜM (LİTERATÜR)

2.LİTERATÜR.....	12
2.1. 21. Yüzyıl Becerileri	12
2.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanmasına İlişkin Yapılan Çalışmalar	13
2.1.1.1. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)	13
2.1.1.2. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE)	14
2.1.1.3. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC)	16
2.1.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATCS21).....	16
2.1.1.5. Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL).....	17
2.1.1.6. Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (AACU).....	19

2.1.1.7. 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21).....	20
2.1.1.8. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)	21
2.1.2. Eğitimin ve Eğitimcinin Gözünden 21. Yüzyıl Becerileri	23
2.1.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Genel Öğretmen Yeterlilikleri	24
2.1.2.2. Öğretmenler için ISTE Standartları.....	26
2.1.2.3. Etkili Öğretimin 49 Tekniği	28
2.1.2.4. Nasıl İyi Öğretmen Olunur?	29
2.2. Üstbiliş	30
2.2.1. Üstbiliş ve Okuma	32
2.2.2. Üstbilişsel Stratejiler	34
2.2.2.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri	37
2.3. İlgili Araştırmalar	40
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.3.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar	40
2.3.1.2. Üstbilişsel Okuma ile İlgili Araştırmalar	45
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
2.3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar	48
2.3.2.2. Üstbilişsel Okuma ile İlgili Araştırmalar	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

(MATERYAL VE YÖNTEM)

3. MATERYAL VE YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Araştırma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	54
3.3.2. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği.....	54
3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)	56
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR)

4. BULGULAR	60
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	60
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	68

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	69
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	
(TARTIŞMA VE SONUÇ)	
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	79
5.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç	80
5.2. İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç	82
5.2.1. İkinci Alt Problemin Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	82
5.2.2. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	83
5.2.3. İkinci Alt Problemin Kıdem Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	84
5.2.4. İkinci Alt Problemin Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	85
5.2.5. İkinci Alt Problemin Sınıf Mevcudu Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	85
5.2.6. İkinci Alt Problemin Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	86
5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç	86
5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç	87
5.4.1. Dördüncü Alt Problemin Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	87
5.4.2. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	88
5.4.3. Dördüncü Alt Problemin Kıdem Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	88
5.4.4. Dördüncü Alt Problemin Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	89
5.4.5. Dördüncü Alt Problemin Sınıf Mevcudu Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç	89
5.4.6. Dördüncü Alt Problemin Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Tartışma	
ve Sonuç	90
5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç	90
5.6. Öneriler.....	92
5.6.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	92
5.6.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	93
Kaynakça	94
Ek 1. Araştırma İzni	114
Ek 2. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	115
Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri	116
Ek 4. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği	117
Ek 5. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği	118
Ek 6. Öz Geçmiş.....	119

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. MEB Genel Öğretmen Yeterlilikleri	25
2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Demografik Bilgileri	52
3. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	55
4. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	56
5. Veri Toplama Süreci	57
6. Normal Dağılım Analizi	58
7. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerine Ait Betimsel İstatistikler	60
8. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Yaşa Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	61
9. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları	62
10. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Kıdeme Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	63
11. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	64
12. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	65
13. 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Üretimsel Beceriler Alt Boyutun Öğrenci Sayısına Yönelik Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffe Testi)	66
14. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Çalışılan Kuruma Göre Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları	67
15. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Puan Ortalamaları Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	68
16. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Durumlarının Yaşa Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	69
17. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımının Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları	70
18. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımının Kıdeme Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	71
19. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	72
20. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanım Ölçeğinin Okuma Sonrası Alt Boyutun Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Puanları Arasındaki Fark (Games-Howell Testi).....	73
21. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Sonuçları	74
22. Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanım Düzeylerinin Çalışılan Kuruma Göre Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları	75
23. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	77

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Beceri Temelli Matematik Sorularından Bir Örnek	8
2. Öğreten ve Öğrenen Performansları Arasındaki İlişki	9
3. OECD Öğrenme Çerçevesi 2030	14
4. Öğrenciler İçin ISTE Standartları	15
5. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi 21. Yüzyıl Becerileri	16
6. ATCS21 Beceriler Çerçevesi	17
7. NCREL'in 21. Yüzyıl Becerileri	18
8. AAUC Tarafından Belirlenen 21. Yüzyıl Becerileri	19
9. P21 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi	20
10. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi	21
11. ISTE Öğretmen Standartları	26
12. Etkili Öğretimin 49 Tekniği	28
13. Üstbiliş Kavramı Sınıflandırılması	31
14. Üstbilişsel Stratejiler Sınıflandırılması	36

Kısaltmalar Listesi

- AACU: American Association of Collages and Universities
- ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
- ATCS21: Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework
- ISTE: The International Society for Technology in Edution
- LGS: Liselere Giriş Sınavı
- MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
- NCREL: The North Central Regional Educational Laboratory
- NRC: National Research Council
- OECD: Organization for Economic Cooperatio and Development
- ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- P21: Partnership for 21st Century Skills
- PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
- TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
- YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dünya, varlığından itibaren her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim her alana olduğu gibi eğitime de yansımış; teknoloji, çoklu zekâ, biliş gibi çeşitli kavramların eğitim alanına girmesi ile birlikte öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelme gibi köklü değişimleri doğurmuştur (Kayatürk, 2022). Bu köklü değişiklikler ile birlikte günümüzde her öğrencinin bilişsel bir yapıya sahip olduğu ve bu bilişsel yapının geçmişteki deneyimler ile oluştuğu kabul edilmektedir (Zembat, 2007). Bilişsel yapının eğitimdeki yansımaları ile eğitimde bireysel öğrenmeler yerini almış ve teknolojik gelişmelerde yaşanan hız ile birlikte bireyin bilgiye ulaşımı kolaylaşmıştır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

Günümüzde sadece çağa uyum sağlama amaçlı değil modern bir toplumun temelini atma ve kendini geliştirme adına da insanlara ait birtakım becerilere sahip olma beklentileri doğmuştur (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Modern toplumda çağın gerekliliklerini yerine getirebilen, okuduğunu anlayabilen, eleştirel düşünüp yorumda ve çıkarımda bulunabilen üst düzey becerilerine sahip bireylerin yetişmesi bu beklentilerden biridir (Dilci ve Babacan, 2011). Bilginin her yerden ulaşılabilir olduğu 21. yüzyılda öğrenme için bilginin doğrudan aktarımının öğrenme için yeterli olmadığı, bu değişimlere bireyin uyum sağlaması gerektiği bilinmektedir. Bu noktada da bireyin bilinçli teknoloji kullanımı ile birlikte ulaşılan bilgiyi; seçme, analiz etme, değerlendirme, günlük hayata uygulama gibi temel düzey ve üst düzey beceriler daha fazla anlam kazanmış ve 21. yüzyıl becerileri kavramı ortaya çıkmıştır (Anagün vd., 2016).

21. yüzyıl becerileri Lai ve Viering (2012) tarafından eleştirel düşünme, üst bilişsel beceriler, yaratıcılık, güdülenme becerileri olarak; Kennedy ve Odell (2014) tarafından küresel farkındalık, eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve inovasyon, medya okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, teknoloji okuryazarlığı gibi beceriler olarak tanımlanmıştır. Literatürde çeşitli tanımlar olsa da en genel tanımıyla 21. yüzyıl becerilerinin eğitimi çağın gerektirdiği becerilerin eğitim yoluyla bireylere kazandırılmasını içermektedir (Uyar ve Çiçek, 2020).

İnsanların 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir birlikte geçmişten geleceğe önemini sürdüren bazı durumlar da mevcuttur. Bunlardan biri de okuma ve anlama becerilerinin önemidir. Mağara duvarlarına çizilen resimlerdeki görsel okumadan, yazının icadından harflere anlam yüklenilerek yapılan okumaya kadar tarihimizin çoğunluğunda okuma becerisine rastlanılmaktadır. Okuma, yazma becerisi ile birlikte ilkokuldaki eğitimle başlayıp hayat boyu devam eden iki önemli beceriden biridir (Çetinkaya Özdemir ve Kaya, 2021). Günümüzde da

bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri hala okumadır (Ayfer Şahin ve Ergül, 2022). Okuma hayatın her aşamasını karşılayacak bir beceri olup zihin işlemlerine dayalı bir şekilde yapılmış okuma tüm alanların ve öğrenmenin temelini oluşturur (Sulak ve Behriz, 2018). Bunun yanında okuma eğitiminin amacı, metnin farkında olan, etkin bir katılım sergileyerek eleştirel okuma yapabilen bireyler yetiştirmektir (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğlu, Karagöz ve Yücelşen, 2018). Birey hayatı boyunca sürekli okumalar yapsa da kaliteli bir okuma adına okuduğu metni anlaması ve okuma sürecinin farkında olması onun için büyük bir önem arz etmektedir. Diğer bir deyişle okuma eyleminin hedefine ulaşması için anlamamanın gerçekleşmesi gerekmektedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bu noktada okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmak önemini korumuş olup okuduğunu anlama becerisini bireylere kazandırmak, bireyleri hayata hazırlamak adına sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma, eşli okuma gibi (Kardaş İşler ve Şahin, 2016) birçok strateji ortaya konmuştur. Bu stratejilerden okuma stratejileri “kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir.” (Karatay 2018, s.41).

Okuma stratejileri anlama sırasında gerçekleşen hataların farkında olmayı ve bu hatalara yönelik ne yapılmasına karar verilmesini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980). Buna göre farkında olarak ve süreci düzenleyerek gerçekleştirilen okumanın anlamaya olumlu bir etki yapacağı söylenebilmektedir.

Okuma stratejilerinden biri de farklı tanımlamalar olsa da genelde planlama, izleme ve değerlendirme olarak üç alt başlık altında toplanan üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejileri bireyi okuma sürecinin merkezine alarak etkin bir okuma sağlamaktadır. Günümüzde öğrenciden öğrenme sürecinde etkin katılım sağlamasının beklenmesi, eğitim sisteminde üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilere kazandırılmasının gittikçe daha önemli (Çetinkaya Edizer ve diğerleri, 2018) olmasını sağlamıştır.

Özetle her gün bir gelişmenin yaşandığı 21. yüzyılda okuma becerisinde de değişimler olmuş ve öğrencilerden bu süreci kendilerinin düzenleyip, sürece etkin bir katılım sağlamaları beklenilir hale gelmiştir. Bu da üstbilişsel okuma stratejileri kullanılarak öğrencinin okuma eyleminde anlamayı hedefleyerek düzenlemesine olanak vermiştir.

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim sistemimizin etkililiğinin, dünya genelinde başarı ortalamasının ve varsa eksiklerinin belirlenmesi amacıyla ülkemiz Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

(Programme for International Student Assessment [PISA]) gibi projelerde yer almaktadır (Okatan, 2021). PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve diğer ek alanlardan edindiği beceriler hakkında veriler toplamayı amaçlayan bir kuruluştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Üçer yıllık aralarla uygulaması yapılan projede ülkemiz okuma becerileri alanında; 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475, 2015 yılında 428 ve 2018 yılında 466 puan ortalamasına sahiptir. 2018 yılında yapılan sınav sonuçları göz önüne alındığında ülkemiz, 2015 yılına göre puan ortalamasını arttırmış olsa da 37 OECD ülkesinin ortalamalarının 487 olduğundan ortalamanın altında kalmış ve bu ülkelerden oluşan sıralamada 31. olmuştur (Okatan, 2021).

PISA sadece akademik boyutta değil kazanılan bilgilerin ve becerilerin gerçek hayattaki yansımaları görerek etkin iletişim becerisini de ölçmeye yönelik yapılan bir sınavdır (Anıl, Özer Özkan ve Demir, 2015). Nitekim PISA sınavı, öğrencinin okuma becerisini; sadece okuma yapmak değil sahip olduğu bilgiyi, potansiyeli arttırmak, hedeflerine ulaşmak, toplumu oluşturan bir birey olmak amacıyla farklı metinleri anlamayı, kullanmayı, değerlendirme yapmayı, başka durumlarla metni ilişkilendirmeyi ve metin üzerine derinlemesine düşünmek olarak tanımlamıştır (MEB, 2022). Bununla birlikte PISA’da okuma becerileri de kendi içinde altı gruba ayrılmış ve üstbilişsel okuma üst sıralardaki aşamalarda yerini almıştır (Çetinkaya Edizer ve diğerleri, 2018). Görüldüğü üzere 21. yüzyılda okuma alanı da dâhil eğitim sistemine yeni beceriler eklenmiş ve öğrencilerden beklenenler artış göstermiştir. Eğitim sisteminde oluşan beklentiler öğrenen becerilerinde değişim meydana getirmiş bu da öğretmen özelliklerine yansımış ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olan öğretmen ihtiyacını oluşturmuştur. Orhan Göksün’un (2016, s.14) da deyimiyle “21. yy. öğrenenleri kendi öğretmenlerini ortaya çıkarmışlardır”. Bu sebepten öğrenciyi geleceğe taşıyacak olan öğretmene de yeni görevler düşmektedir.

21. yüzyıl eğitiminde ilerleme ve dünya standartlarına ulaşma ülkenin ve bireylerin gelişimi için oldukça önemli bir konudur. Ülkemizin gelişmesi, iyi bir eğitim sistemi ve öğretmenin sahip olduğu nitelik ile doğru orantılıdır (Altan ve Özmusul, 2022). Öğrencilerin gelişimleri, akademik başarıları, becerileri öğretmenin yeterliliğine bağlıdır. Öğrenciyi ileriye taşıyacak, okulun etkililiğini arttıracak (Ada ve Baysal, 2015, s.117) önemli etkenlerden biri de öğretmendir. Bilim ve teknolojinin gelişimi öğretmenin yeni bilgi ve becerilere sahip olmasını zorunlu kılar (Aktaş, 2022) 21.yüzyıl eğitim sisteminde öğretmenden bilgiyi vermekle kalmayıp, süreci denetlemesi, yürütmesi ve öğrenciye rehberlik ederek, süreci gözlemlemesi beklenmektedir (Gökçe, 2000, aktaran Orhan Göksün, 2016). Bu da karşımıza eğitim-öğretim

süreçlerini etkili bir biçimde planlayan, sorgulayıcı bakış açısına sahip, milli manevi ve evrensel değerleri gözetken, destekleyici tutum gösterme gibi yeterliliklere sahip 21. yüzyıl öğretmenlerini çıkarmaktadır. 21. yüzyıl becerilerine sahip bir öğretmenin kendini ve öğrencilerini yeni yüzyılın getirdiklerine ve getireceklerine hazırlaması beklenmektedir.

Öğretmenin gelecek yüzyıla öğrenci hazırlamak amacıyla tüm derslerin temelini oluşturan okuma becerisini (Diker Coşkun, 2013) öğrenciye kazandırması atılacak en önemli adımlardan biridir. Öğrenmek için gerçekleştirilen etkinliklerin birçoğu okuma yaparak gerçekleşir (Demir, 2022). Nitekim okuma ve okuma becerisi alanında ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi kapsamında Türkçe alanında öğrencilerin %27,9'unun temel altı ve temel, %39,5'inin orta, %32,6'sının ise orta üstü ve ileri düzeyde olduğu ve öğrenci grubunun yaklaşık olarak dörtte birinin temel altı ve temel düzeyde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Türkçe dersinin ve okuma becerisinin akademik ve sosyal hayattaki önemi dikkate alındığında bu oranın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarının; metin altı sorularının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerileri açısından yetersiz olduğu (Sur, 2022), PISA sınav ölçütlerine göre okuduğunu anlama sorularının en çok 1b, 1a ve 2 düzeylerinde olduğunu (Benzer, 2019), etkinliklerin üstbilişsel işlevleri geliştirecek şekilde yer almadığı (Karadağ ve Tekercioğlu, 2019), eleştirel okuma ölçütlerinde yer alan ölçüt sayısının yarısından azını karşıladığı (Esemen ve Sadioğlu, 2021) bulgularına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri göz önüne alındığında öğretmenin öğrencilere aktif birer okuma süreci sağlaması önemli görülmekte ve öğretmenlerin öğrencileri okuma sürecine dâhil edip, kendi okumalarını düzenleyebilmesi adına üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenciye vermesi gerektiği düşünülmektedir. Bu stratejilere yönelik doğrudan verilen bir eğitim sağlıklı okuma sürecini bilen öğrencilerin yetiştirilmesinde ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olabilmektedir (Bayram ve Kanmaz, 2022). Buna rağmen sınıf öğretmenlerinin strateji öğretimi gerçekleştirirken öğrencilerle anlaşmazlıklar yaşadıkları ve okuduğunu anlama konusuna çok yoğunlaşmadıkları belirtilmektedir (Akkuş, 2019). Nitekim Karadağ ve Tekercioğlu'nun (2019) yaptığı bir çalışmaya göre öğretmenlerin biliş ve üstbiliş kavramları hakkında yeterli ön bilgilerinin olmadığı, bu kavramları derse açık bir şekilde dâhil etmedikleri ve bu beceri alanlarından faydalanmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Tüm bulgulara dayanarak bu araştırmada; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ne kadar sahip olduğu, öğretmenlerin üstbiliş kavramını okuma alanına uyarlayarak üstbilişsel okuma stratejilerini ne oranda kullandıkları ve 21. yüzyıl becerilerinin üstbilişsel okuma

stratejilerini kullandırma düzeylerini etkileyip etkilemediği bir problem durumu olarak ortaya konmuştur.

1.2.Araştırma Soruları

Araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasındaki nasıl bir ilişki vardır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.1.Alt Problemler: Araştırmaya ait alt problemler şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri sınıf öğretmenlerinin;
 - 2.1 Yaşına
 - 2.2 Cinsiyetine
 - 2.3 Kıdemlerine
 - 2.4 Ders verdiği sınıf düzeylerine
 - 2.5 Sınıf mevcuduna ve
 - 2.6 Çalışılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri sınıf öğretmenlerinin;
 - 4.1 Yaşına
 - 4.2 Cinsiyetine
 - 4.3 Kıdemlerine
 - 4.4 Ders verdiği sınıf düzeylerine
 - 4.5 Sınıf mevcuduna ve
 - 4.6 Çalışılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Dünya her gün küreselleşme, teknolojik ilerleme, salgın hastalıklar gibi köklü değişikliklere sebep olan durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu gibi durumlar dünyada sürekli bir farklılaşmanın meydana gelmesine sebep olmuştur. Öyle ki dünya; sürekli olarak

değişim, dönüşüm ve ilerlemenin yaşandığı bilgi ve teknoloji çağı olarak da adlandırılan bir yüzyılı yaşamaktadır (Mutlu Yıldız, 2022). İçinde bulunduğumuz çağda çeşitli olanaklara sahipken ileride yeni gelişmelerle bu olanakların değişebilme durumu ile de karşı karşıya kalmamız söz konusudur. Bu sebeple günümüzde, öğrencide bu değişikliklere uyum sağlayabilecek alt yapının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaşadığımız dönemde 21. yüzyıl becerileri değişime uyum sağlamak ve toplumsal olarak ilerlemek için gerekli olmakla birlikte bu becerileri insanlara kazandırmanın yolu eğitimden geçmektedir (Mercan, 2022). 21. yüzyıl becerileri dediğimiz öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma gibi becerilerle donatılmış bir eğitim sistemi bu açıdan amaca ulaşmada izlenen yollardan biridir. Bu sebepten öğretim programları ve ders içerikleri 21. yüzyıl becerilerini içeren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ışığında düzenlenmiştir (MEB, 2019). Bu düzenlemeler araştırmanın konusu olan Türkçe dersi de dahil tüm derslerin işlenişini etkilemiştir.

Türkçe dersi konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarını içerisine alan aynı zamanda da içerdiği kazanımlar aracılığıyla tüm dersleri etkileyen bir alandır. Öğrenciye akademik beceriler kazandırmasının yanında ülkesini geleceğe yetkin bir şekilde taşıyacak olan bireylerin yetişmesi açısından da önemli bir ders olarak görülmektedir. Nitekim Türkçe dersinde edinilen beceriler gerçek yaşamın içinden becerilerdir. Bu açıdan da bakıldığında Türkçe dersi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için uygun bir ders olup (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009) Türkçe dersinin bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir yeri vardır (Barası ve Erdamar, 2021).

Türkçe dersi öğretim programında tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim, mesleki beceriler edinmenin ön şartı dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi olarak kabul edilmiş olup birçok bilgi, beceri, değerler ve yetkinlikleri barındıran Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin okuduklarını anlama ve okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirip sorgulama becerisi kazandırmaktır (MEB, 2019).

Öğrenme sürecinde bilgiye ulaşma, edinme ve bilgiyi güncel olarak takip etmenin en önemli yollarından biri okumadır (Aydeniz, Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2022). Okuma becerisi, hayatın her aşamasında gerekli olan bir beceridir. Okuduğunu anlamada problemle karşılaşan öğrencilerin bu problemi çözmezse hayatında karşılaştığı diğer derslerde de başarısızlık yaşayabileceğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Epçaçan, 2018). Bu çalışmalardan biri de Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından gerçekleştirilen ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmadır. Bu çalışmaya göre okuduğunu anlama ile problem

çözme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki mevcuttur, diğer bir deyişle okuduğunu anlayan öğrencilerin problemi anlamada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Matematik dersindeki başarı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulan başka çalışmalar da mevcuttur (Öztop ve Toptaş, 2022). Bloom (1976) tarafından yavaş öğrenen öğrencilere de ihtiyaç düzeyine yönelik süre ve yardım sağlanarak belli bir öğrenme düzeyine getirilip getirilemeyeceğini araştırdıkları bir çalışma da gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre okuduğunu anlama çoğu dersin temelini oluşturur ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrenciler diğer derslerde de zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu çalışmalardan da görüldüğü üzere okuduğunu anlama becerisi geçmişten günümüze kadar önemini korumaktadır. Etkin okuyan ve okuduğunu anlayan birey hayatında karşılaşacağı sorunları daha rahat çözebilecektir. Bu noktada bütün dersleri ve yaşamın kendisini etkileyen okuma becerisinin temelini sağlam atılması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada ilkökul düzeyi önem taşımaktadır. İlk yıllardan itibaren öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve üst düzey bilişsel süreçleri kullanabilmeleri eğitim-öğretimden alınan verimi yükseltecektir (A. Şahin, 2011). Bilinçli bir okuma gerçekleştirmek için okuma ve anlama sürecinde stratejik olarak farkındalık oluşturulurken okuma sürecinin de değerlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir (Sheorey ve Mokhtari, 2001). Bu açıdan da okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanırken üstbiliş kavramının da okuma sürecine dâhil olduğu üstbilişsel okuma stratejileri önem kazanmaktadır.

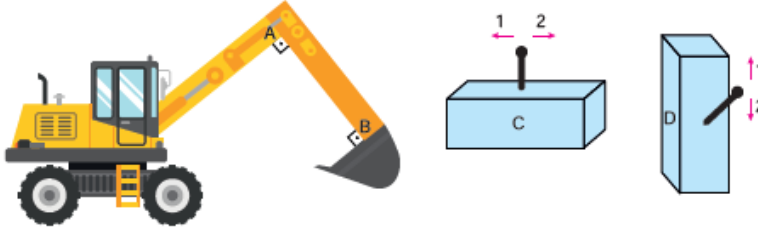
Günümüzde öğrenci merkezli anlayış, öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlama, bilgiyi kendi özgünlüğünde yeniden düzenlemeyi (Özen ve Durkan, 2016) içerir. 21. yüzyıl becerilerine sahip etkili bir vatandaş olabilmek adına neyin nasıl öğrenilmesi gerektiğinin bilinmesi gereklidir (Suto ve Eccles, 2014). Üstbiliş kavramı da öğrencinin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi ve düzenlemesidir (Özen ve Durkan, 2016). Nitekim öğrencilerin bilgilerini düzenlemeleri, anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları biliş ve üstbiliş gelişimlerine bağlıdır (Costa, 1984; Duman, 2013). Üstbilişsel okumada da öğrencilerin üstbiliş kullanımı söz konusu olduğundan üstbilişsel okumaya okumanın 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış hali de denilebilir.

21. yüzyıl becerileri okuma, yazma, dört işlem becerilerinin yanında öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ve yaşam becerilerini içermektedir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Üstbiliş de öğrenmeyi öğrenme yoludur (Çakıroğlu, 2007). İlkokulda üstbilişsel okuma stratejilerini öğretmekteki amaç ileriye düşünerek iyi birer okuyucu olmaları için sahip olmaları gereken donanımı öğrencilere sağlamak ve öğrencileri bilgilendirmektir (M. Başaran, 2013). Üstbilişsel stratejilerin öğretimi öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya karşı tutum ve okuma alışkanlığını arttırmakta

(Tuna, 2016), yüksek öz yeterlik algısı (Kuruyer ve Özsoy, 2016) da kazandırmaktadır. Okuma stratejilerini kullanan bireyler okuma sürecine etkin katılım sağlarken okunanı eleştirme ve değerlendirmeye katkı sağlama, ilgi ve güdülenmişlik düzeylerini artırma gibi çeşitli beceriler de kazanmış olurlar (Akyol, 2014).

Ülkemizde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının yerine Liselere Giriş Sınavı'nın (LGS) getirilmesiyle birlikte sınav değişikliğine gidilmiş ve öğretmenler ile öğrenciler tarafından “yeni nesil sorular”, “rutin olmayan problemler” gibi adlandırmaların yapıldığı sorular sorulmaya başlanmıştır (Kablan ve Bozkuş, 2021). Bu sorularda dikkat çekici nokta dersin alanı fark etmeksizin tüm derslerde okuduğunu anlamaya ihtiyaç duyulmasıdır. Şekil 1’de matematik dersine yönelik hazırlanmış bir soru gösterilmektedir.

9. Dar açının ölçüsü 0° ile 90° arasındadır. Geniş açının ölçüsü 90° ile 180° arasındadır.



Bir kepçe operatörünün kepçeyi hareket ettirirken kullandığı mekanizmalar ve işlevleri aşağıdaki gibidir.

C mekanizmasının kolu 1 yönünde hareket ettirildiğinde kepçenin A köşesindeki açı büyüyor, 2 yönünde hareket ettirildiğinde ise açı küçülüyor.

D mekanizmasının kolu 1 yönünde hareket ettirildiğinde kepçenin B köşesindeki açı küçülüyor, 2 yönünde hareket ettirildiğinde ise açı büyüyor.

Kepçe yukarıdaki konumunda iken A ve B köşesindeki açılar dik açıdır.

Kepçe operatörü yukarıdaki konumda bulunan kepçenin A köşesindeki açının dar açı, B köşesindeki açının ise geniş açı olmasını istemektedir.

Bunun için C ve D mekanizmalarındaki kolları aşağıda verilen yönlerden hangisindeki gibi hareket ettirmelidir?

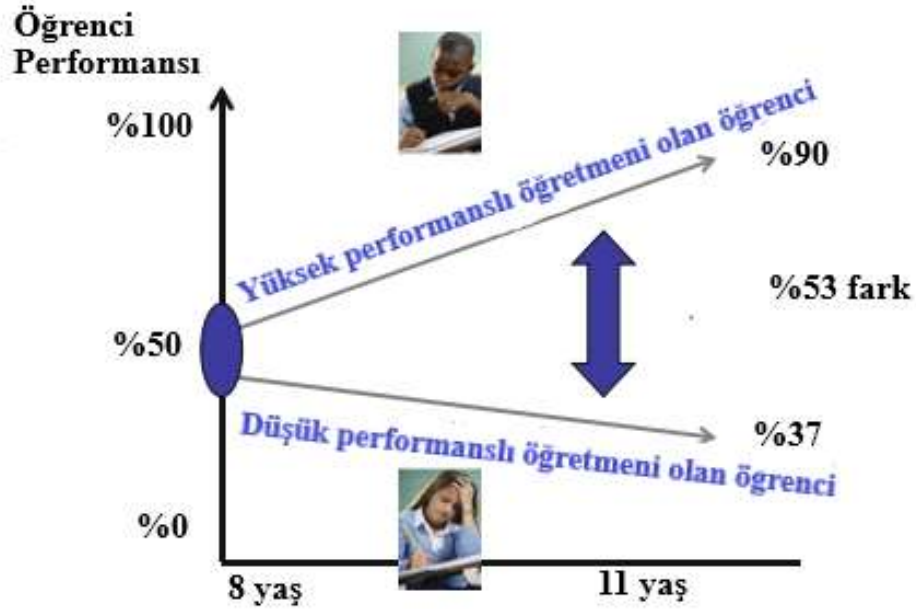
	C	D
A) 1	1	
B) 1	2	
C) 2	1	
D) 2	2	

Şekil 1. Beceri temelli matematik sorularından bir örnek

Kaynak: (MEB, 2020)

Şekil 1’den de görüldüğü üzere sınavlarda karşılaşılan sorularda ham bilginin yanı sıra çeşitli düşünme becerileri ve okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi de istenmektedir. Bu örneklerden yola çıkarak bilgiye ulaşımın kolaylaştığı günümüzde bilgi ile harmanlanmış düşünme becerilerinin ve okuduğunu anlama becerisinin giderek önem kazandığını söylenebilir. Bununla birlikte okuduğunu anlamada etkili olacağı düşünülen üstbilişsel okuma stratejilerinin de 21. yüzyılın getirdiklerine uygun olarak eğitim sistemimizle

bütünleştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda eğitimcilere önemli roller düşmektedir. Şekil 2’de öğretmenler ile öğrenenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırma verisi verilmiştir.



Şekil 2. Öğreten ve öğrenen performansları arasındaki ilişki

Kaynak:(Sanders ve Rivers, 1996, Aktaran Zhu ve Zeichner, 2022, s.23)

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenciler belirli bir performansa sahip olarak öğretim sürecine başlar (Çiğilli, 2020) ve bu durum öğretmenlerinin yüksek veya düşük performansına göre olumlu ya da olumsuz olarak değişir. Başka bir deyişle öğretmenlerin performansları öğrencileri etkilemektedir. Bayrak Özmutlu ve Ergen (2022) da öğrencilerin akademik başarıları için en önemli etkenin öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi ve beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin üstbilişsel stratejilere sahip olmaları ve bu becerileri derslerde kullanmaları (Katrancı ve Yangın, 2013) beklenmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenme konusunda öğrencilere yol gösterecek en etkili kişi öğretmen olduğundan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir (Murat Başaran, 2013). Aynı zamanda ilkökul düzeyi düşünüldüğünde okuma becerisinin edinilmesinde etkili kişilerden biri olan sınıf öğretmenlerinden (Özen ve Durkan, 2016) Türkçe dersinde sadece okuma stratejilerini öğretmesi değil aynı zamanda bu stratejileri öğrenmeyi öğretmesi de beklenmektedir (Sulak ve Behriz, 2018).

Yaşamsal becerilerin temellerinin atılmasında büyük bir yeri olan ilkökul zamanında (Silva, 2009) sınıf öğretmenleri geleceğin bireylerinin yetiştirilmesi açısından oldukça büyük

bir öneme sahiptir. Bu önem doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin yeni yüzyıl şartlarına uygun olan 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerine bu becerilerin kazandırmak için çalışmalar düzenlemesi gerektiği düşünülmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin de bu çalışmalardan biri olacağı söylenebilir. Öyle ki 21. yüzyılda bilgi üreten ve kendini geliştiren bireyleri topluma kazandırmak için bireylere düşünme becerilerini öğretmek gereklidir (Çengelci, 2021). Öğrencinin okuduğunu anlaması adına gerçekleştirdiği üstbilişsel okuma stratejisi bilgiyi düzenleme, öğrenmeyi öğrenme gibi yeni yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olan bir strateji olduğundan bireyleri 21. yüzyılın getireceklerine hazırlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda; çağın gerektirdiği donanıma sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ve üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel okuma stratejilerinin aralarındaki ilişkiye dair doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamış olması, araştırmadan ulaşılabilecek verilere ihtiyaç olduğu fikrini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri düzeylerini ve üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmaya ait sayıltılar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan ölçekler amaçlanan verileri toplamaya uygun niteliktedir.
2. Öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Sakarya ili ile sınırlıdır.
2. 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlere uygulanan “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” ve “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7.Araştırmanın Tanımları

21. Yüzyıl: 2000 yılı ve sonrasını içeren zaman dilimidir (Orhan Göksün, 2016).

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri: 21. yüzyıl öğrenenlerinin öğretimine ve eğitimine destek veren, yönlendiren öğretmenlerin uyguladıkları öğreticilik yetenekleridir (Orhan Göksün, 2016).

Üstbilişsel Okuma Stratejileri: Bireyin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında işe koştugu, okuma süreci ile ilgili farkındalık sağlayan ve kasıtlı uygulanan eylemlerdir (Durkan, 2017).

2. BÖLÜM

2.1. LİTERATÜR

2.1. 21. Yüzyıl Becerileri

İnsanlığın varoluşundan süregelen eğitim anlayışının sürekli bir değişim halinde olduğu görülmektedir. Bu değişim insanların, teknolojinin kısacası dünyanın gösterdiği değişim ile karşılıklı bir etkileşim halindedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bu değişim ve dönüşüm hızlı bir şekilde yaşanmakta ve her alanda gelişmeler karşımıza çıkarmaktadır (Güneş, 2017). Bu değişim ve dönüşüm, sosyal hayata olan etkisiyle birlikte bireyde de birtakım farklılıklar meydana getirmiş ve geçmiş yüzyıla oranla insana olan bakış açısını değiştirmiş, insandan beklenenleri de farklılaştırmıştır (Wagner, 2008). Başarı için geçmiş yüzyılda kendisinden net bilgiler istenen diplomalı bireylerin yerini çeşitli becerilere sahip, üretken, kendi kendini yönlendirebilen, yeniliklere uyum sağlayabilen ve sorgulayan bireyler almıştır (Çalık ve Sezgin, 2005; Eryılmaz ve Uluyol, 2015). İş dünyasında bulunanlar ve siyasi liderler; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, öz yönetim gibi becerilerinin okullar aracılığıyla geliştirilmesini istemektedir (National Research Council, 2011). Bilgi çağında bireylerden kazanması beklenen bu becerilere 21. yüzyıl becerileri denmektedir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

Bilgi ve becerinin harmanlanması ile ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında başarılı olmak adına geliştirilmesi gerekli olan üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade eder (Dede, 2009). Bu açıklamadan da yola çıkarak bilgi akışının çok hızlı olduğu bilinen bilgi toplumunda insanların topluma uyum sağlayabilmeleri bireyin 21. yüzyıl becerilerine ne oranla sahip olduğuna bağlıdır denilebilir. Nitekim Wagner (2008) yaşamsal önem taşıdığını düşündüğü 21. yüzyıl becerilerini “hayatta kalma” (survival skills) tanımı ile ifade etmiştir. Bununla birlikte Wagner'a (2008) göre okullardaki program, modern çağda eğitim almak ve kariyer yapmak için yeterli olmamakta ve akıl yürütme, analiz etme, iyi yazma gibi becerileri yeteri kadar geliştirmemektedir. Bu sebeple iş hayatında, eğitimde, sosyal hayatta kısaca hayatın her alanında gelişen dünyayla birlikte bireylerin de bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmesi adına geliştirilmesi gereken 21. yüzyıl becerileri ilk olarak şirketlerin kendi çalışanlarında görmek istedikleri özellikleri sıralama amacıyla ortaya çıkmıştır (Atalay, Anagün ve Genç Kumtepe, 2016; Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

21. yüzyıl becerilerinin tanımlanmasına ilişkin birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışma kapsamında dünyada ve ülkemizde kabul görmüş bazı tanımlamalara ve örneklerle “21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanmasına İlişkin Yapılan Çalışmalar” başlığı altında yer verilecektir.

2.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanmasına İlişkin Yapılan Çalışmalar: Çağın getirdiklerine ve oluşan ihtiyaca göre ortaya çıkan ve önemi giderek artan 21. yüzyıl becerileri, farklı durumlara göre değişim ve gelişim gösterebilmektedir (Coşkun, 2022). Gelecekte başka 21. yüzyıl becerilerinin ortaya konulması ve geliştirilmesi olası bir durumdur. Bununla birlikte ortak bir tanımlama olmasa da çeşitli kuruluşlar tarafından benzer özelliklere yönelik kategoriler altında toplanan beceriler (Çolak, 2019) günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Bu kuruluşlar tarafından yapılan tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1.1. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperatio and Development): II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ekonomilerini desteklemek ve iyileştirmek amacıyla kurulan Organization for Economic Cooperatio and Development Türkçe karşılığı ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), kurucu ülkelerinde Türkiye'nin de bulunduğu bir organizasyondur. Çeşitli alanlarda uluslararası karşılaştırmalar yaparak ülkeler bazında değerlendirmelere olanak sağlayan kuruluş PISA sınavlarını (Çiçek ve Dilekçi, 2022) da düzenlemektedir.

Eğitim alanında önemli verilere kaynak sağlayan OECD kuruluşunun ülkemize ait sonuçlarına bakıldığında veriler eğitim erişimi ve eğitim niteliğini etkileyen göstergelerde ülkemizin ortalamaya yaklaşmadığını göstermektedir (OECD, 2021). Bu duruma örnek olarak OECD ortalamasında eğitime katılım oranının 4-17 olmasına rağmen Türkiye'de 6-15 yaş (10 yıl) olduğu ve zorunlu eğitim süresinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir (OECD, 2021).

OECD tarafından 2018 yılında 2030'lu yıllarda öğrencilerde bulunması gereken beceriler ile ilgili "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği-Eğitim 2030" raporu yayınlanmıştır. Bu raporda günümüz öğrencilerinin gelişmek ve dünyalarını şekillendirmek için hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlere ihtiyacı olacağı ve bu bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğretmenin sistemi etkili bir şekilde nasıl geliştirebileceği sorularına cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan raporda 21. yüzyıl becerileri; bilgi, beceri, tutum ve değerler kategorilerinde toplanmak üzere detaylandırılmıştır.

- Bilgi
- Beceri
- Tutum ve Değerler

Bu becerilerin detaylı gösterimi Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. OECD Öğrenme Çerçevesi 2030

Kaynak:(OECD, 2018)

Şekil 3’te de görüldüğü üzere bir alana ait, disiplinler arası, epistemik ve süreçsel olan *bilgi*; bilişsel ve bilişüstü, sosyal ve duygusal, uygulamaya ilişkin beceriler bütünü olarak adlandırılan *beceri*; kişisel, yerel, toplumsal ve küresel olan *tutum ve değerler* 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmıştır (OECD, 2018).

2.1.1.2. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE): Eğitim teknolojileri entegrasyonunda dünyada en çok söz sahibi kabul edilen kuruluşlardan biri olan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (The International Society for Technology in Education [ISTE]) kuruluşu eğitim kurumlarının teknolojiyi planlı kullanmaları ve ortak amaçlarına ulaşabilmeleri adına bir yol haritası ortaya koymaktadır.

ISTE gelişen dünyayı yakalamak amacıyla çeşitli standartlar belirlemiştir. Bunlardan biri de öğrenci standartlarıdır. ISTE 1998 yılında teknoloji kullanılmasına yönelik standartlar geliştirirken 2007 yılında “öğrenmek için teknolojiyi kullanma” olarak standartlarını güncellemiştir (Coşanay, 2021). 2007 yılında geliştirilen öğrenci standartları altı başlık olarak ele alınmıştır (ISTE, 2007). Bu başlıklara aşağıda yer verilmiştir.

- Yaratıcı düşünme ve yenilik
- İletişim ve işbirliği
- Eleştirel düşünme
- Problem çözme ve karar verme
- Dijital vatandaşlık
- Teknoloji işlemleri ve kavramları

2016 yılında yayınlanan raporla öğrenci standartlarında bir kez daha güncelleme yapmış ve bu güncellemeler Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğrenciler için ISTE Standartları

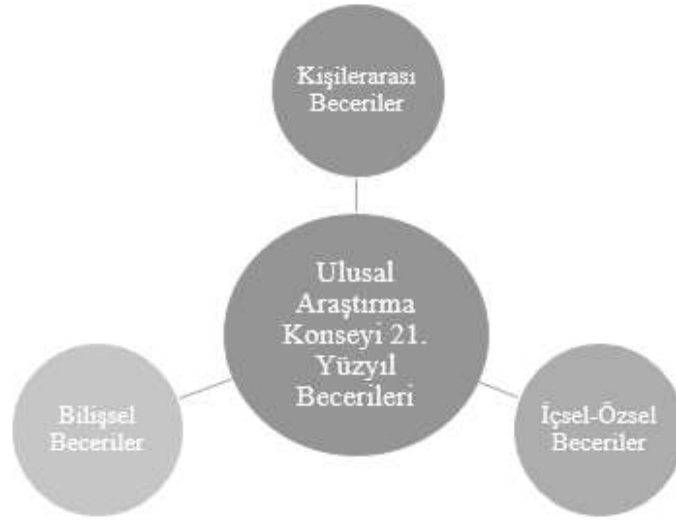
Kaynak: (ISTE, 2016)

Şekil 4'te görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileri öğrenci standartları yedi başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar;

- Yetkin öğrenen; öğrenme hedeflerini seçen, gerçekleştiren ve yetkinlik gösterirken teknolojiden yararlanan bireylerdir.
- Dijital vatandaş; teknoloji kaynaklarını aktif ve fayda sağlamak amacıyla kullanan güvenilir, yasal ve etik yollarla hareket eden bireylerdir.
- Bilgiyi düzenleyen; dijital kaynaklar vasıtasıyla bilgiyi oluşturmak, yaratıcı eserler üretmek ve anlamlı öğrenme deneyimleri kazanmak amacıyla çeşitli kaynakları eleştirel düşünme yolu ile seçen bireylerdir.
- İnovatif tasarlayan; sorunları belirlemek ve çözmek adına yeni, kullanışlı ve yaratıcı çözüm tasarımları oluşturan ve oluşturduğu çözüm tasarımlarında çeşitli teknolojileri kullanan bireylerdir.
- Kompütasyonel düşünen; teknolojik yöntemlerden faydalanan sorunları anlamak ve sorunların çözümü için stratejiler geliştirip kullanan bireylerdir.
- Yaratıcı iletişim kuran; amaçlarına uygun olarak araçları, formatları ve dijital ortamları kullanarak açık bir şekilde iletişim kuran ve kendisini yaratıcı bir şekilde ifade edebilen bireylerdir.
- Global işbirliği yapabilen; bakış açılarını geliştirmek ve zenginleştirmek amacıyla başkalarıyla işbirliği içerisinde yerel ve küresel ekiplerle etkin bir şekilde çalışan,

öğrenmelerini geliştirmek adına dijital kaynaklardan faydalanan bireylerdir (ISTE, 2016).

2.1.1.3. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC]) 2005-2009 yılları arasında yaptığı çalışmalarla bireyleri yaşama ve iş hayatına hazırlamak amacıyla sahip olmaları gereken becerilerin neler olduğunu belirlemeye ve 21. yüzyılda bireysel ve toplumsal refahın kaynaklarını saptamaya çalışmıştır (Cansoy, 2018). Çalışmaların sonucunda ihtiyaç duyulan beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak bilişsel, içsel-özel ve kişisel beceriler olmak üzere üç temel başlık altında toplanılmıştır (National Research Council, 2011). Bu beceriler Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi 21. Yüzyıl Becerileri

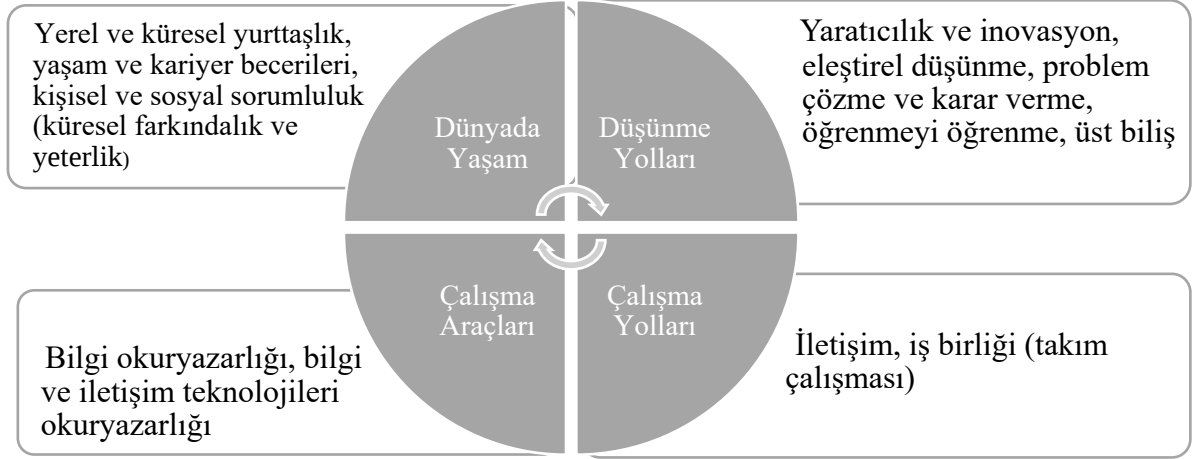
Kaynak: (National Research Council, 2011)

Şekil 5'te belirtilen becerilerden *bilişsel beceriler*, rutin olmayan problem çözme, eleştirel düşünme, sistem analizi ve değerlendirmesi; *kişilerarası beceriler*, karmaşık iletişim, sosyal beceriler, işbirliği ve organizasyon, kültürel duyarlılık, çeşitlilikle başa çıkma; *içsel beceriler*, öz-yönetim, zaman yönetimi, öz-geliştirme, öz-düzenleme, uyum sağlama, yürütücü işlevleri gibi boyutları içermektedir (National Research Council, 2011).

2.1.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework [ATCS21]) projesi 21. yüzyıl becerilerini tanımlamak ve ölçülmesini sağlamak adına çalışmalar gerçekleştiren Cisto, Apple, Microsoft gibi çeşitli kuruluşların desteklediği 2008'de başlatılan bir projedir (Nalbantoğlu, 2021). Bu proje kapsamında ATCS21 beceriler çerçevesi öğrencilerin hayata hazırlanmaları adına okulları

teşvik etmekte (Cansoy, 2018) ve düşünme becerilerini, sosyal, duygusal beceriler ve tutumsal beceriler gibi çeşitli becerilerin 21. yüzyılda okulların eğitim hedeflerinde olmasını hayati bir durum olarak ele almaktadır (Lamb, Maire ve Doecke, 2017).

Bu bakış açısı ile birlikte ATCS21 beceriler çerçevesi düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları, dünyada yaşam olarak dört başlık altında toplanmıştır (Binkley ve diğerleri, 2010). Bu başlıklarla ilgili detaylar Şekil 6’da verilmiştir.

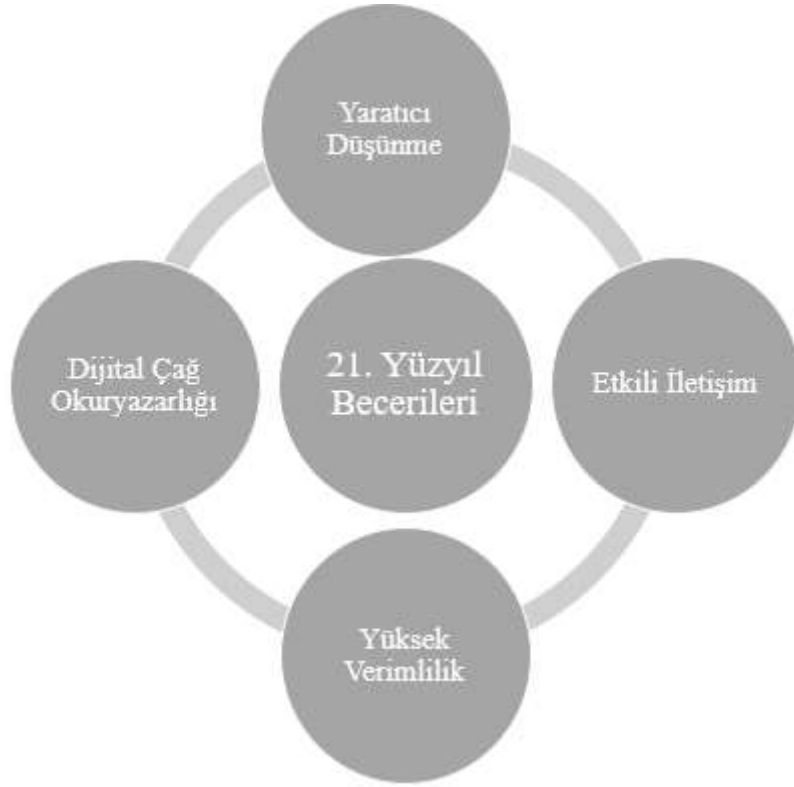


Şekil 6. ATCS21 Beceriler Çerçevesi

Kaynak: (Care, Griffin ve Wilson, 2018)

Şekil 6’dan da anlaşıldığı üzere *dünyada yaşam* başlığı; yerel ve küresel yurttaşlık, yaşam ve kariyer becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluk *düşünme yolları* başlığı; yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş *çalışma araçları* başlığı; bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı *çalışma yolları* başlığı; iletişim, iş birliği alt başlıklarını içermektedir.

2.1.1.5. Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory [NCREL]), 2003 yılında teknolojinin dünyayı değiştirmesi ile değişen dünyaya uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini vurgulamış ve bu gereklilikten yola çıkarak 21. yüzyıl becerilerini dört grup halinde ele almıştır. Şekil 7’de NCREL’in 21. yüzyıl becerileri gösterilmektedir.



Şekil 7. NCREL'in 21. Yüzyıl Becerileri

Kaynak: (NCREL, 2003)

Şekil 7'de görüldüğü üzere bu beceriler, dijital çağ okuryazarlığı, yenilikçi düşünebilme, etkin iletişim ve yüksek verimlilik boyutlarıdır. Bu boyutlar; NCREL'de (2003) aşağıdaki gibi açıklanmıştır

- Dijital çağ okuryazarlığı: Öğrencilerin ekonomiyi anlama, ekonomik sorunları tespit etme ve değerlendirme, küresel dünyadaki sorunları anlama ve yorumlama, teknolojiyi amaçlarına uygun bir şekilde kullanma, düşünme ve karar verme gibi beceriler için görsel medyayı kullanabilmelerini içerir.

- Yenilikçi düşünebilme: Öğrencilerin kendi kendilerini yönetme becerisi kazanma, başarı için plan yapma, hedefler belirleme ve bu hedefler için zamanı ve çabayı yönetme, öğrenme için merak duyma, üst düzey becerilere sahip olarak karmaşık problemleri çözmesini ifade eder.

- Etkin iletişim: Öğrencilerin takım halinde başkalarıyla çalışarak sorunları çözmesi, yeni ürünler yaratabilmeleri ve başkalarıyla olumlu ilişkiler içerisinde teknolojiyi toplumu ve çevreyi korumak, yükseltmek amacıyla kullanabilmelerini ifade eder.

- Yüksek verimlilik: Öğrencilerin belirli hedeflere verimli bir şekilde ulaşabilmek adına projeler oluşturabilmeleri ve sonlandırabilmeleri, gerçek dünya araçlarını sorunların çözümlerinde etkili kullanmalarıdır.

2.1.1.6. Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği: Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (American Association of Colleges and Universities [AACU]) tarafından kolejlerin öğrencileri 21. yüzyıla hazırlaması gerektiği düşüncesiyle yüksek öğretimden mezun olan öğrencilerin sahip olması gereken beceriler belirlenmiştir. Be sebeple öğrencilerin Şekil 8'deki becerileri kazanarak 21. yüzyılın zorluklarına karşı hazırlıklı olmaları gerektiği belirtilmiştir (Association of American Colleges and Universities, 2007, ss. 11-14).



Şekil 8. AAUC Tarafından Belirlenen 21. Yüzyıl Becerileri

Kaynak:(Association of American Colleges and Universities, 2007)

Şekil 8'de görülen 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan açıklamalar aşağıdadır:

- Kültürel ve doğal dünyaya ilişkin bilgi; bilim, matematik, sosyal bilimler, beşeri bilimler, tarih bilgisi, dil bilimi ve sanat üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ile modern ve kalıcı olan sorunlarla ilgilenmeyi ifade eder (Association of American Colleges and Universities, 2007).
- Zihinsel ve uygulamaya yönelik beceriler; takım çalışması becerisi ile birlikte giderek zorlaşan problemleri çözebilmeyi, sorgulama ve analiz yapmayı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini kullanabilmeyi ifade eder (Association of American Colleges and Universities, 2007).
- Kişisel ve sosyal sorumluluklar; kültürlerarası bilgi ve yeterliliğe sahip olmayı, etnik muhakeme yapabilmeyi, yaşam boyu öğrenme becerisini edinmeyi içerir (Association of American Colleges and Universities, 2007).
- Bütüncül öğrenme; bilgi, beceri ve sorumlulukların yeni ve karmaşık durumlara uygulanmasını içerir (Association of American Colleges and Universities, 2007).

2.1.1.7. 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21): 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21], Amerika’da birçok şirket ve derneğin bir araya gelerek 21. yüzyıl şartlarına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirilmek amacıyla kurmuş olduğu bir organizasyondur. P21 ortaklığı tüm öğrencilerin okul ve okul sonrası hayatları boyunca eğitime ihtiyaç duyduklarını kabul eder ve bu doğrultuda öğrencilerin mesleklerinde ve yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı becerileri tanımlar. P21 beceriler çerçevesi olarak da adlandırılan 21. yüzyıl becerileri; eğitimciler, uzmanlar ve iş dünyasında bulunan liderlerden gelen dönütler ile geliştirilmiştir. Oluşturulan P21 beceriler çerçevesi öğrencilerin 21. yüzyıla hazır olması adına büyük bir önem arz etmektedir (Battelle for Kids, 2019). Günümüzde dahi 21. yüzyıl becerileri olarak birçok kişi ve araştırmacı tarafından kabul görmüş ve en çok kullanılan beceriler çerçevesinden biri olarak bilinmektedir. Şekil 9’da P21 beceriler çerçevesine yer verilmiştir.



Şekil 9. P21 21.Yüzyıl Beceriler Çerçevesi

Kaynak:(Battelle for Kids, 2019)

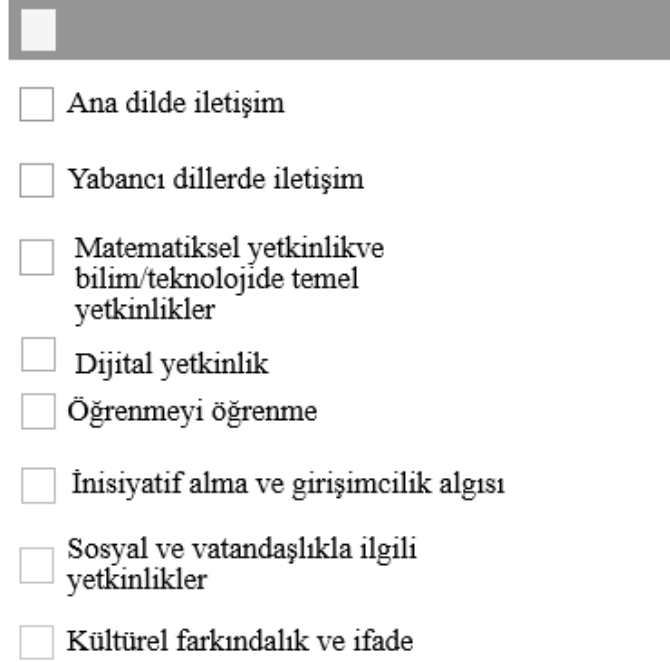
Şekil 9’da görülen P21 çerçevesinin merkezinde 21. yüzyıl temaları ve anahtar içerikler bulunmaktadır. Anahtar içerikler; İngilizce, edebiyat, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, coğrafya, tarih ve vatandaşlıktır. 21. yüzyıl temaları ise disiplinlerarası küresel bilinç, finans, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır (Battelle for Kids, 2019). Şekil 9’da üst kısımda görülmekte olan 21. yüzyıl temalarını ve anahtar içerikleri kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin açıklamaları Battelle for Kids (2019) organizasyonu tarafından şu şekilde yapılmıştır:

- Yaşam ve meslek becerileri; esneklik ve uyumu, girişimcilik ile öz-yönelimi, üretkenlik ve sorumluluk duygusu ile sosyal ve kültürlerarası becerileri içerir.

- Öğrenme ve yenilenme becerileri; yaratıcılık ve yenilenmeyi, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliğini içerir.
- Bilgi, medya ve iletişim teknoloji becerileri; bilgi ve medya okuryazarlığını, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını içerir.

2.1.1.8. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan yeterlilikler ile kalitenin yükseltilmesi, hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi ve kullanımının artırılması, tüm bireyler için yeni fırsatlar çıkarması hedeflenmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Bu noktada yapılan çalışmalar ile hayat boyu öğrenmenin artırılması, toplum ve iş dünyasının getirdiği gerekliliklerin sağlanması, bilgi toplumuna uyumun sağlanması gibi faydalar sağlanacaktır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilere verilmesi hedeflenen 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan yeterlilik ve beceriler sekiz adet olmak üzere belirlenmiş ve programa kazandırılmıştır. Bu beceriler Şekil 10'da gösterilmiştir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi



Şekil 10. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Kaynak: (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017)

Yenilenen müfredat ile birlikte Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017) tarafından Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında kazandırılması beklenen ve Şekil 10'da yer alan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili açıklamalar şunlardır:

- Anadilde iletişim: Etkili bir şekilde ve gereklilikler doğrultusunda iletişim kurmayı, ikna edici bir şekilde ifade edebilme becerisini ve dil becerilerini sağduyulu olarak kullanabilmesini ifade eder.
- Yabancı dillerde iletişim: Uluslararası dil farklılığını fark etme ve ilgi duymayı, kültürel farklılıklara saygı duymayı ifade eder.
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiğe karşı olumlu bir tutum içerisinde günlük hayat problemlerine yönelik mantıksal çözüm üretebilme ve matematik kavram ve terimlerini anlayıp kullanabilmeyi ifade eder. Sebep sonuç ilişkisi kurma becerileri kazanmayı, bilim ve teknolojinin günlük hayattaki etkisini kavramayı ifade eder.
- Dijital yetkinlik: Bilgi kaynağının güvenliğini sorgulama ile dijital dünyanın fırsatlarını kavramayı ve bunların bilgi üretmek, sunmak gibi amaçlarla kullanımını ifade eder.
- Öğrenmeyi öğrenme: Kendi kendine öğrenme sürecini yönetmeyi, öğrendiklerini sorgulayıcı bakış açısıyla gözden geçirerek öğrenilenleri hayat durumlarında kullanılmasını ifade eder.
- İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı: Amaçlara ulaşmakta kararlılık göstererek gerektiği durumlarda risk almayı ve yenilikçi düşünmeyi ifade eder.
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Milli kültürü özümseme ve diğer kültürlerle olan ilişkisini kavramayı, toplumsal problemlerde ve ilişkilerde yapıcı olmayı, farklılıklara saygı duymayı ifade eder.
- Kültürel farkındalık ve ifade: Kültürel hayatı fark edebilme ve kültürel çeşitliliğin farkında olmayı, estetik faktörlerin hayattaki değerini anlamayı ifade eder (MEB, 2019).

21. yüzyıl becerileri araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlansa da genel olarak bilinen yargı bu yüzyılda bireylerin geçmişte sahip olduklarından farklı beceriler edinmeleri gerektiğidir (F. Coşkun, 2022). Bununla birlikte yeni yüzyıla uyum sağlayacak, 21. yüzyılın getirmiş olduğu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2011). Eğitim sistemi sadece bir programdan ibaret olmayıp içinde birçok bileşeni de barındırmaktadır. Bu sebeple bu bileşenlerden olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticilerine de 21. yüzyıla insan gücü yetiştirmek için önemli görevler düşmektedir (MEB, 2011). Bu noktada eğitimcilerin de sahip olması gereken becerilerin belirlendiği çalışmalar mevcuttur (ISTE, 2017; Lemov, 2010; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel

Müdürlüğü [ÖYGM], 2017). Eğitimcilerin edinmeleri gereken becerilere “Eğitimin ve Eğitimcinin Gözünden 21. Yüzyıl Becerileri” başlığı altında yer verilmiştir.

2.1.2. Eğitimin ve Eğitimcinin Gözünden 21.Yüzyıl Becerileri: Bireyleri; değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip (MEB, 2019), toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek niteliklerde (Korkut ve Akkoyunlu, 2008), yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemi sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Bu değişim ve gelişim ihtiyacını dünyada süregelen değişim ile bilginin ulaşılabilirliği, teknolojik gelişmeler, eğitim sistemimizde birçok değişiklik oluşturmuştur.

Eğitim anlayışımızda oluşan değişim öğretmen ve öğrenciye olan bakış açılarında da farklılık meydana getirmiştir. Yenilenen öğretim programlarında bu bakış açılarındaki değişimlerin yansıması mevcuttur. İçinde bulunduğumuz çağ bilginin hızlı bir şekilde yenilediği ve üretildiği çağ özelliği göstermekle (Akınoğlu, 2005) birlikte bireylerin çağa uyum noktasında bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgi üretebilme becerilerine ve yetkinliklerine sahip olması gerektiği belirlenmiştir (MEB, 2019). Önceden öğrenciler bilgiyi bulan, keşfeden olmanın yanı sıra bilgiyi alan kişiler; öğretmenlerin ise bilgiye sahip olan ve bunu öğrencilere dağıtan kişi olarak algılandığı bir anlayış hakimken (M. Özcan, 2013) günümüzde öğrencinin bilginin önemli olduğunu anlaması, keşfederek bulması ve edindiği bilgiyi yapılandırması, öğretmenin ise öğrencilerin geçmiş bilgilerinden faydalanarak tartışabileceği ortamlar yaratan (Kabapınar, Akaydın, Çetin, Keleş ve Çelikten, 2022), bilgiyi almada bir destek, rehber olması (Ünsal, Çetin ve Yüksek 2022) anlayışının hakim olduğu görülmektedir.

Gelecek için hazırlanan bireylerin günümüzdeki ve gelecekteki gelişmelere ayak uydurabilecek nitelikte bireyler olmaları, sadece bilgi edinen değil, bilgiye ulaşmayı bilen, bilgiyi kullanma becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir. Nitekim Harari (2018) 21. yüzyılda öğretmenlerin bilgi yoğunluğunun içerisinde olan çocuklara bilgi veren en son kişi olması gerektiğini, bunun yerine bilgiyi anlamlandırma, önemli veya önemsiz olduğunu bilme, bilgi parçalarını birleştirerek bir bütün oluşturma yeteneği kazandırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda da değinildiği gibi eğitimin temel amaçlarından biri de 21. yüzyıl gerekliliklerini sağlayabilecek nitelikte bireyler yetiştirmektir (Colwill ve Gallagher, 2007). Eğitim sistemimizdeki değişimler ve bireylere karşı olan beklentiler adına taleplerin karşılanması gereklilik arz etmektedir (Tutkun, 2010).

Geleceğin beceri ve yetkinliklerle bütünleşmiş bireyleri olan ve geleceğimizi oluşturan çocuklar; bu bilgi, beceri ve tutumları okullarda kazanacaklardır (Korkmaz, 2019). Bu noktada

okulların eğitim sistemindeki yeri oldukça büyüktür. Okulların geliştirilip, taleplere uygun ve öğrenciyi 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecek hale getirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte bu görevi okul tek başına üstlenmemektedir. Kurum ile birlikte eğitimin uygulayıcısı, öğrenciyi yaşadığımız çağın bilgi ve becerileriyle donatan, 21. yüzyıla hazırlayan öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir (Başar, 2018).

21. yüzyılda öğrenenin kendi öğrenmesi büyük bir öneme sahip olsa da bu öğrenme tamamen öğrenene atfedilmemiş olup, bir kılavuz olarak öğretmene de sorumluluklar yüklenmiştir (Orhan Göksün, 2016). Öğrenme sürecinde öğrenciye kılavuzluk eden öğretmen, içinde bulunduğumuz yüzyılda da öğrenme sürecinin kalbinde yer almaktadır. Bu sebeple konu öğrenme süreci ve eğitim olduğu zaman öğretmenin sahip olduğu nitelikler ve bunların eğitime yansımaları önemli araştırma konularından biri haline gelmektedir. Nitekim öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceri eğitim kalitesini etkileyen en önemli hususlardan biri olduğu (OECD, 2006) ve öğretmen becerilerinin iyileştirilmesinin öğrencilerin öğrenmelerini yüksek oranda etkilediği geçmiş yıllarda ve yakın zamanda yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Bayrak Özmütlu ve Ergen, 2022; Sanders ve Rivers, 1996).

Günümüzde öğretmenler 21. yüzyılda gelecek yıllar adına öğrenci yetiştirmektedir. Gelecek yıllara ve yaşanacak teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek, ülkesinin refahını arttırmada etkili olabilecek ve yeniliklere açık bir birey yetiştirmeleri yine öğretmenin elinde olacaktır. Bu açıdan öğretmen de 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalı ve bu becerileri içselleştirerek öğrencilerini eğitebilecek yeterlilikte olmalıdır (Yalçın İncik, 2020). Yine 21. yüzyıla yönelik hazırlanan müfredatların yorumlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında öğretmenin önemli bir rolü vardır (Gürültü, Aslan ve Alıcı, 2018). Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış müfredatların uygulanmasında verimliliği sağlamak amacıyla öğretmenlerin bu becerilere hâkim olması ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve tespit edilmesi adına yapılan birçok çalışma mevcuttur (ISTE, 2017; ÖYGM, 2017). Aşağıda öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerine dair dünyada ve ülkemizde yapılan bu çalışmalara yer verilecektir.

2.1.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Genel Öğretmen Yeterlilikleri: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), bilim insanları, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve çeşitli kuruluşlar adına yapılacak yeni politikaların gelişiminde çerçeve olabilecek, öğretmenler için ise kişisel ve mesleki gelişim konusunda rehber olması amaçlanan (ÖYGM, 2017) MEB Genel Öğretmen Yeterlilikleri 2006 yılında yayımlanmış yeni gelişmelere ve eğitim sistemindeki

yeniliklere uyum sağlayabilmek adına güncellemeler gerçekleştirilerek günümüzdeki halini almıştır. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısı olan 3 yeterlik alanı ile bu yeterlik alanının altında bulunan 11 yeterlik, yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. (ÖYGM, 2017). Bu yeterliklerin detayları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

MEB Genel Öğretmen Yeterlilikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
<u>A1. Alan Bilgisi</u>	<u>B1. Eğitim Öğretimi Planlama</u>	<u>C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</u>
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlar.	Mili, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<u>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</u>	<u>B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma</u>	<u>C2. Öğrenciye Yaklaşım</u>
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum sergiler.
<u>A3. Mevzuat Bilgisi</u>	<u>B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</u>	<u>C3. İletişim ve İş Birliği</u>
Birey ve öğretmen olarak görev hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	<u>B4. Ölçme ve Değerlendirme</u>	<u>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</u>
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: (ÖYGM, 2017, s.8)

21. yüzyılın getirdiği yeniliklerin eğitim sistemimizdeki yansımaları sebebiyle güncellenen öğretmenlik meslek yeterliklerin yere aldığı Tablo 1’e göre öğretmenlerin hem alandaki bilgilerinde yeterli olmaları hem de süreci yönlendirici olmaları ve bunun yanı sıra mesleğin gerektirdiği tutum ve değerleri de benimsemeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerden de kendilerini sürekli geliştirmeleri ve öğrencilerinde bu gelişimi destekleyici

bir tutum içerisinde olmaları da diğer beklenenler arasındadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini incelediğimiz zaman içinde bulunduğumuz çağın öğrencilerine uyum sağlayabilecek iş birliği içerisinde çalışabilecek, milli, manevi ve evrensel değerleri gözetten bir öğretmen profili çizildiği görülmektedir.

2.1.2.2. Öğretmenler için ISTE Standartları: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu'nun (ISTE) öğrenciler için belirlediği standartlarla birlikte öğretmenler için de belirlediği standartlar mevcuttur. Eğitimciler için belirlediği standartların yanında öğrencilerin kendine güvenmeleri ve yetkinleştirilmiş öğrenci profili oluşturmalarında bu standartlar eğitimcilere yol gösterici bir harita görevini üstlenmektedir. Öğretmenler için olan standartlar ile birlikte eğitimcilerin uygulamalarının derinleştirilmesi, iş birliği içerisinde çalışma ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek, 21. yüzyıla uygun niteliklere sahip öğretmen standartları oluşturmak amaçlanmıştır. ISTE bu standartları yedi başlık altında toplamıştır. Şekil 11'de bu başlıklara ait görsele yer verilmiştir.



Şekil 11. ISTE Öğretmen Standartları

Kaynak: (ISTE, 2017)

Şekil 11'de görülen öğretmen standartlarının detaylı açıklaması aşağıda yer almaktadır (ISTE, 2017):

1. Öğrenen: Öğretmenler, eğitimin kalitesini arttırmak, öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek, iyi uygulama örnekleri oluşturarak sürekli bir şekilde kendilerini geliştirirler. Mesleki öğrenme hedefleri belirleme, yerel ve küresel öğrenme ağları oluşturarak çalışmalarını takip etme, öğrencilerin öğrenme çıktılarını destekleyen araştırmaları takip etme gibi süreçlerle birlikte öğretmenlerin de sürekli bir öğrenme sürecinin içinde olduğunu vurgulamaktadır.

2. Lider: Öğretmenler, öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek amacıyla liderlik fırsatları araştırırlar. Teknolojinin sağladığı destek ile diğer paydaşlarıyla ortak bir bakış açısı geliştirme, farklı öğretim stratejilerini uygulama, öğrencilerin farklı öğrenmelerine yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim teknolojilerine, öğrenim fırsatlarına erişimi destekleme ve yeni dijital kaynaklarla ilgili çalışmalarda görevler alıp meslektaşlarına örnek olma gibi davranışlarını vurgular.

3. Vatandaş: Öğretmenler, öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkılarının olmasını ve sorumlu bir şekilde dijital dünyaya katılımlarını sağlamada yönlendiricidir. Aynı zamanda eğitimciler öğrencilerin çevrim içi ortamlarda empatik bir tutum sergileyebilecekleri, sorumluluk alacakları topluluk oluşturabilecekleri uygulama alanları yaratırlar. Bununla birlikte dijital okuryazarlık ve medya akıcılığının oluşmasını sağlayan, eleştirel yaklaşımı destekleyen öğrenme kültürü oluştururlar, öğrencilere yasal ve etik hakkında bilgilendirme yaparak kişisel verilerin korunması gibi konularda dijital araçları güvenli bir şekilde kullanmaları konularında öğrencilerine rehberlik eder ve örnek oluştururlar.

4. İş Birlikçi: Öğretmenler, fikirleri paylaşmak, problemleri birlikte çözmek gibi amaçlarla kendi meslektaşlarına ve öğrencilerine zaman ayırırlar. Meslektaşlarıyla özgün öğrenme deneyimleri oluşturmayı amaçlayarak birlikte çalışan öğretmenler, teknoloji ile ilgili sorunların tespitini ve çözümünü bulmak için öğrencilerle de iş birliği halinde olurlar. Ayrıca öğrencilerin öğrenmesinde onlara yardımcı olmak amacıyla sadece meslektaşlarıyla değil ebeveynlerle de iş birlikli etkileşim içerisinde olurlar.

5. Tasarımcı: Öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu farklılıkları göz önüne alarak özgün, öğrenen odaklı etkinlikler ve ortamlar tasarlarlar. Tasarım sürecinde teknolojiyi kullanırlar, derin öğrenmeyi arttırmak amacıyla dijital araçlardan faydalanırlar ve yenilikçi dijital öğrenme ortamlarını meydana getirmek için öğretim tasarım ilkelerini araştırır ve uygularlar.

6. Kolaylaştırıcı: Öğretmenler, öğrencilerin yine ISTE tarafından belirlenmiş olan standartlara ulaşabilmeleri adına öğrenmeyi teknoloji ile desteklerler. Öğrenciyi bireysel ve grup ortamlarında öğrenmelerini gerçekleştirebileceği bir kültüre yönlendirirler, öğrencinin teknoloji kullanımlarını ve öğrenme stratejilerini kontrol eder, yaratıcılığı beslerler.

7. Analist: Öğretmenler, öğrenme hedeflerine ulaşmada kullanabilecekleri verileri anlar ve bu verilerden faydalanırlar. Aynı zamanda öğrencilerin teknoloji kullanımlarını sergileyebilmeleri adına alternatif yollar sağlar, öğrencilere geri bildirimler sağlamak ve bilgilendirmek amacıyla süreç ve sonuç değerlendirmeleri yaparlar (ISTE, 2017).

2.1.2.3. Etkili Öğretimin 49 Tekniği: Lemov (2010), “Etkili Öğretimin 49 Tekniği” adlı kitabında iyi bir öğretim için kullanılabilecek, başarılı öğretmenlerin sınıflarında en çok kullandıkları teknikler izlenilerek ortaya konulan 49 tekniği yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar aşağıda verilmiştir.

- Yüksek akademik beklentiler belirlemek
- Akademik başarı için planlar yapmak
- Dersi yapılandırma ve sunma
- Öğrencinin derse katılımını sağlama
- Güçlü bir sınıf kültürü oluşturma
- Yüksek davranışsal beklentiler belirleme ve sürdürme
- Karakter ve dürüstlüğü yapılandırma

Şekil 12’de bu başlıklara ve Lemov (2010) tarafından önerilen 49 tekniğe yer verilmiştir.

Yüksek Akademik Beklenti Oluşturma	• Soruları cevaplamayan öğrencilere başka sorularla fırsat tanımak ve başka sorular sormak • Sınıfta doğru bilgiyi sağlamak ve bu bilgiyi savunmak • Yanlış cevaplardan yola çıkarak doğru cevaba ulaştırmak • Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi içselleştirmelerini sağlamak • Öğrencilerin sahip oldukları hız ve öğrenme biçimine saygı duymak
Akademik Başarıyı Garanti Edecek Planlar Yapmak	• Planlama sürecine ünite hedeflerinden başlamak ve etkinlikler ile bitirmek • Hedefleri düzenlemek • Ders planını görünür bir yere sabitlemek • Öğrencilere dersin hedeflerini en kısa yoldan kazandırmak • Alternatif plan geliştirmek • Ders planına ve etkinliklere göre oturma planı düzenlemek
Dersi Yapılandırma ve Sunma	• İlgi çekici kavramları göstererek öğrenci katılımını sağlamak • Bilginin yapılandırılacağı süreçleri isimlendirmek • Tahtayı çalışma yaprağı gibi kullanmak • Sınıfta hareketli olmak • Sorulara yanlış cevap veren öğrencilere olumlu yaklaşmak ve doğru cevabı bulmaları için desteklemek • Sahip olunan entelektüel bilgileri de öğrencilerle paylaşmak • Sorular aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini fark etmek • Uygulamalı etkinlikleri arttırmak • Dersin etkililiğini sınavarak öz değerlendirme yapmak • Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine destek olmak
Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama	• İlgisiz öğrencilere öncelik vermek • Sınıfta soru yöneltmek ve hep birlikte cevap vermelerini sağlamak • Sıralı sorular yöneltmek • Bazen tepki vermek yerine sakin ve sessiz kalmak • Sınıfta yansıtıcı yazdırmak • Etkinliklerin bazılarında dans, müzik, ışık kullanmak



Şekil 12. Etkili Öğretimin 49 Tekniği

Kaynak: (Lemov, 2010 aktaran Orhan Göksün, 2016)

2.1.2.4. Nasıl İyi Öğretmen Olunur? : Öğretmenlerin iyi birer eğitimci olması amacıyla geliştirilen birçok çalışma mevcuttur. Bununla birlikte iyi öğretmenin nasıl olması gerektiğinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılması gereken ölçütler de iyi bir öğretmen olmadıkça bir yol gösterici olacaktır. Bu amaçla Melvin (2011) performans ağırlıklı, öğretmen değerlendirmelerinde kullanılabilecek bir model önermek amacıyla ölçütler geliştirdiği bir çalışma ortaya koymuştur (Orhan Göksün, 2016). Bu ölçütler aşağıda verilmiştir (Melvin, 2011):

- Değişim için ortamları düzenleme ölçütü; değişim süreçlerini etkili bir öğretim ortamı oluşturabilmesi için öğretmenin yönetmesini ifade etmektedir.
- Kişisel alan ve materyalleri düzenleme ölçütü; öğretimin etkinliğini arttırmak amacıyla eğitim-öğretimin başından itibaren tutarlı bir şekilde gerçekleştirilen rutinler ile bir sınıf düzeni oluşturmayı ve öğrencinin bu rutinler sayesinde sınıf kültürünü benimsemesini ifade etmektedir.
- Yansıtıcı öğretim modeli ölçütü; yapılandırmacı yaklaşımı, yaratıcı problem çözme becerisini, öğrencilerin kendine has yetenek ve kapasitelerine saygı duymayı ve eleştirel düşünme becerilerini içermektedir.
- Lider olarak model olma ölçütü; öğrenenlerin öğretmeni model olarak ele alması ve bunun sonucunda öğretmene saygı ve ilgi geliştirmelerini ifade eder.

- Ders aralarında uygulamalar yapma ölçütü; öğretmenin ders aralarında öğrenenlerin örtük öğrenmesini sağlamasının faydalı olduğunu ifade eder.
- Ebeveynler ile iş birliği yapma ölçütü; öğretmen ile ebeveynler arasındaki iletişimin daha etkili olmasını ve ebeveynin öğretimin tüm süreçlerine dâhil edilmesini içerir.
- Vatandaşlık kültürü oluşturma ölçütü ise öğretmenlerin öğrencilerine vatandaşlık kültürü vermesi, öğrenenlerin bu kültürü edinerek ileride sağlıklı vatandaş olmaları için atılan adımları ifade eder (Melvin, 2011).

21. yüzyıl becerileri denildiğinde karşımıza çıkan kavramlardaki önemli bir nokta da bireyin kendi öğrenmelerini yönetmesi, düzenlemesi diğer bir deyişle kendi öğrenmelerine etki edebilmesidir. Bu noktada karşımıza üstbilis kavramı çıkmaktadır.

2.2. Üstbilis

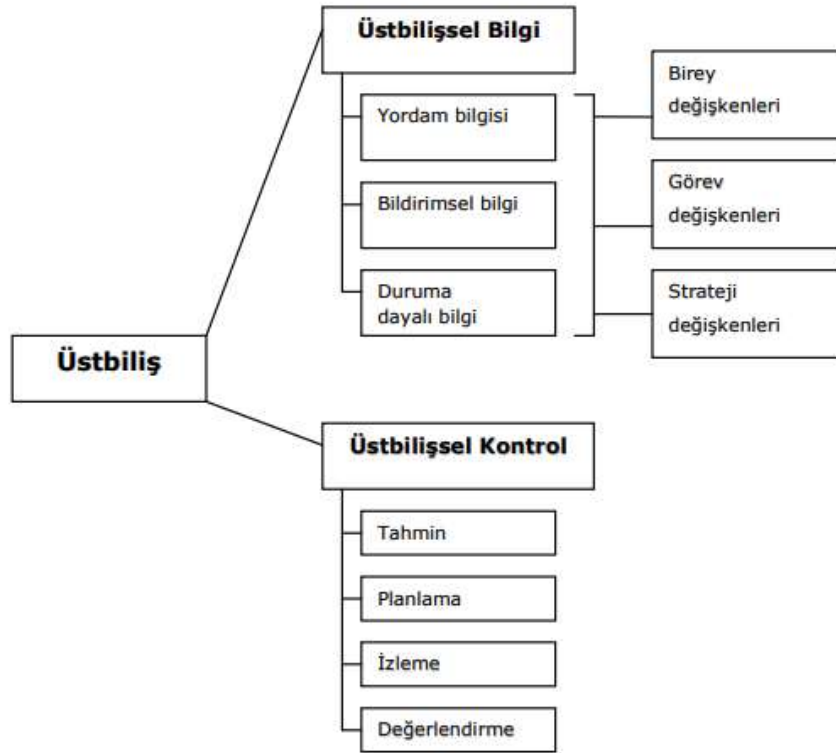
Öğrenenin bilgiyi edinmesi, düzenlemesi günümüzde önemli görülen becerilerdendir. Nitekim öğrenmenin beyinde ve bilişsel düzeyde gerçekleştiği bilinmektedir (Dilci ve Kaya, 2012). Bu durumda öğrenenin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri yönetebilme becerisi kazanması üstbilis kavramını ortaya çıkarmıştır (Özen ve Durkan, 2016).

Üstbilis kavramı birçok araştırmacının çeşitli araştırmaları göz önüne alınarak oluşturulan (Mokhtari ve Reichard, 2002) ve birçok alanda kullanılan oldukça geniş bir kavramdır (Özen ve Durkan, 2016). Üstbilis araştırmalarının kökeni eski psikoloji kuramlarına kadar dayanıyor olsa da literatür incelendiğinde “üstbilis” kavramının araştırmacılarla eğitim psikolojisi alanında 1970’lerde çalışılmaya başlandığı görülmektedir (Gül, 2020).

Üstbilis terimini ilk kez 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri hakkında yaptığı araştırmada Amerikalı psikolog John Flavell kullanmıştır (Özen ve Durkan, 2016). Flavell ve Wellman (1976) gerçekleştirdikleri çalışmada “üstbilis” kavramını üstbellek (metamemory) olarak kullanmış ve kişinin hafıza hakkında sahip olduğu bilgi ve farkındalık olarak tanımlamıştır. Daha sonra çalışmasını genişleterek üstbellek kavramı yerine “üstbilis” kavramını literatüre kazandırmış ve araştırmasında üstbilisi; üstbilişsel bilgi, deneyim, amaç ve eylemler arasındaki etkileşimle oluşan bilişsel izleme ve denetleme süreci olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979). Diğer bir deyişle bizim neyi bilip neyi bilmediğimizi öğrenme yoludur (Costa, 1984).

Kuhn (2000) ise üstbilis kavramını bireyin bilişsel farkındalığının artması ve üst düzey denetim süreci olarak tanımlanmaktadır. Çakıroğlu ve Ataman (2008) daha genel olarak üstbilisi öğrenmeyi öğrenme yolu olarak tanımlarken Özen ve Durkan (2016) üstbilisi bireylerin kendilerine ait bilişsel süreçlerini fark etme, izleme, denetleme ve düzenleme şeklinde açıklamıştır.

Üstbiliş kavramına ait birçok tanım olmasının yanı sıra Flavell tarafından “bulanık bir kavram olarak nitelenen” üstbilişin bileşenleri de farklı çalışmalara konu olmuştur (Gül, 2020). Flavell’a (1979) göre bu bileşenler üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedef veya görev, eylem veya stratejidir. Buna karşın Pereira-Laird ve Deane (1997) bu boyutları; bilişsel stratejilerin hangi durumlarda kullanılacağını içeren bilişsel süreçlerle ilgili olan birinci boyut ve öz düzenleme, kontrol etme becerilerini içeren üstbilişsel stratejileri kullanma ile ilgili olan ikinci boyut olmak üzere iki alt boyutta toplamıştır. Çakıroğlu ve Ataman (2008) üstbilişin “öğrenme üzerine düşünme, plan yapma, izleme ve değerlendirme” bileşenlerinden oluştuğunu belirtirken Özsoy ve Kuruyer (2012) üstbilişin; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel kontrol, üstbilişsel deneyim olmak üzere birbiriyle ilişkili üç bileşenden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Özsoy (2008) ise Flavell (1979) ve Brown’un (1980) üstbiliş kavramı üzerindeki yapılandırmalarından faydalanarak üstbiliş kavramının iki ana kolu ve alt dallarını Şekil 13’te görüldüğü gibi sınıflandırmıştır.



Şekil 13. Üstbiliş Kavramı Sınıflandırılması

Kaynak: (Özsoy, 2008)

Üstbiliş hakkında yapılan bir diğer tartışma da biliş ile farkıdır. Tanımları bakımından birbirine yakın olan bu iki kavram çalışmalarda detaylandırılarak aralarındaki farklardan bahsedilmiştir. Bazı araştırmacılara göre birbirleri yerine kullanılması mümkünken bazı araştırmacılar ise farklarını belirterek iki kavramı ayrı tutmaktadırlar. Bu farklara örnek vermek

gerekirse biliş; bir şeyi bilme, öğrenme ve bir şeyin farkında olma durumu olarak tanımlanırken (Akpınar, 2004), üstbiliş düşüncenin izlenip denetlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Martinez, 2006). Senemoğlu (2012) bu farkı, biliş kavramının herhangi bir şeyin farkında olma ve anlama olarak tanımlarken; üstbiliş kavramını bir şeyi öğrenme ve anlamayla birlikte nasıl öğrendiğinin de farkında olma durumu olarak belirtmiştir. Bununla birlikte Flavell (1979) üstbilişle bilişin farklı olmadığını; bu iki kavram arasındaki farklılığın sadece bilgiyi elde etme süreci ile bilginin oluşumu yönünden olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde eğitim bireyselleşmektedir ve yapılandırmacılık ile öğrenenden beklenen, bilgiyi almanın yanında sürecin farkında olma ve bilgiyi yapılandırmasıdır. Bu noktada bireyin bilişine ilişkin farkındalığın olması, bu süreci izlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Bu becerileri ifade eden kavram ise literatürde üstbiliş kavramıdır. Bu noktada öğrencinin bilgiyi kavraması, bilginin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmesi kısaca kendi öğrenme sürecini izlemesi biliş ve üstbiliş gelişimlerine bağlı olmaktadır (Duman, 2013). Bu durumda üstbiliş kavramının eğitimde kullanımının önemi ile tüm derslerin ortak paydalarından biri olan okuma süreci için de önemi yadsınmamaktadır.

2.2.1. Üstbiliş ve Okuma: Okuma ön bilgilerin kullanılarak yazı yazan kişi ile okuyucu arasında etkili iletişim sağlayan düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma (Akyol, 2020, s.1) sürecidir. Aynı zamanda okuma fiziksel, bilişsel, duygusal süreçleri de kapsayan ve bu becerilerin kullanılmasını gerektiren dört temel dil becerilerinden biridir (A. Ateş, 2013). Derslerin yanı sıra trafik işaretlerinin, işaret levhalarının, gazetelerin ve tabelaların okunması, dizi izlenmesi gibi bireyin günlük hayatta karşılaşacağı birçok durumlarda okuma becerisi kullanılmaktadır (Akyol, 2020). Bu sebeple tüm derslerin ve günlük yaşamın okuma becerisi üzerine kurulu olduğu 21. yüzyılda okuma becerisi edinmek bireylerin gerçekleştirmesi gereken bir durumdur. Bu sebeple günlük hayatta da yer alan, akademik öğrenmeyi sağlayan okuma becerisi sadece okuldaki başarı için değil hayatın her aşamasında yer alan, kullanılan bir beceridir. Okuma becerisinin hayatın içinden bir beceri olması, okuma becerisini kazanımını erken dönemlerde başlayan ve hayat boyu devam eden bir sürece dönüştürmektedir (Rutherford, Ohlund, Sonnenberg ve Smith, 1999). Dolayısıyla okuma becerisinde ve özellikle anlama boyutundaki bir eksiklik sadece akademik başarıyı değil yaşamı da doğrudan etkileyecektir (Balcı, 2016).

Okuma eylemi anlama ile amacına ulaşabilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Öğrencilerin anlamadan sadece okuması gerçek bir okuma değildir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006). Okuma, anlama gerçekleşmeden yapıldığı sürece okuma becerisinin kazanıldığından söz edilememektedir. Okuma becerisi ile istenilen; okunulan bilginin neden,

nasıl ve ne kadar okunacağını tespit etmek, okunan metni seçebilmektir. Bu da anlama sağlanmadan gerçekleşmesi zor bir durumdur. Birey ancak okuduğu bir metni anladığı sürece o metinle ilgili bilgi sahibi olur ve birey okuduğunu anladığı ölçüde okunan metinden anlam çıkarma, üzerine düşünme, değerlendirme gibi süreçleri gerçekleştirerek kaliteli bir okuma sağlayabilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Öyle ki okumanın sağlanması için en önemli yeterlik anlamadır (Ünal, 2007). Bununla birlikte okuma ve okuduğunu anlama karmaşık ve doğrudan gözlenemeyecek bir süreçtir (Akyol, 2020).

Okuduğunu anlama metinden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektirir ve ilköğretim düzeyinden itibaren çocuklara kazandırılması gereken dört temel dil becerilerinden bir tanesidir. Okuma eğitimi tüm dersler boyutunda önemli olan bir beceri olup (Aytaş, 2003) ilköğretimde okuma becerilerini yeterli şekilde geliştiremeyen birey diğer kademelerdeki diğer alanlarda da başarısız olabilmektedir (Akyol, 2020; Yılmaz, 2008). Diğer bir deyişle bireye ilkokul yıllarında kazandırılan okuduğunu anlama becerisi hayatının sonraki yıllarında karşısına çıkarak bireyin öğrenmelerini de farklılaştıracaktır (Bloom, 1976, s.48). Bireyler okumalarını geliştirdikçe düşünce yapısı ile birlikte yorum gücü gelişir, kültür birikimi sağlanmış olur ve kendi kimliğini geliştirmiş bir birey olmaya başlar (Coşkun, 2011). Okuma, dil kullanım becerisinin artmasını sağlayarak derin düşünme ve doğru karar almaya faydalı olur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuduğunu anlama becerisi tüm dersleri etkilediğinden okuduğunu anlama ile derslerdeki başarı arasında olumlu bir ilişki mevcuttur. Nitekim okuduğunu anlayan bir öğrencinin problemleri daha iyi bir şekilde anlayabildiği (Gürsoy ve Çeliköz, 2022), okuduğunu anlama becerisi arttıkça matematik başarısının da artacağı (Göktaş, 2010; Öztop ve Toptaş, 2022), okuduğunu anlama becerisinin fen bilimleri dersindeki başarıyı etkileyebildiği (Durgun ve Önder, 2019; Obalı, 2009) diğer çalışmalardan ulaşılan bulgulardır.

Okuma sadece bir derste ya da akademik başarı kapsamında sınırlı olacak bir beceri değildir. Bu sebeple öğretmenlerin okuma sürecinde etkin okuma sağlayarak sadece okuma becerisini değil aynı zamanda üst düzey becerilere odaklanarak bu ikisinin harmanlanmış olduğu bir ortamı öğrenci sunabilmeye çalışmalıdır (Sulak ve Behriz, 2018).

Okuma zihinsel bir etkinlik olduğundan anlamlandırma, kavrama ve yorumlamayı da içerir ve bu da üstbiliş ile okuma arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kana, 2014). Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğlu, Oryaşın ve Yücelşen (2019) de okumanın üst düzey bir düşünme süreci olduğunu belirtmiştir. Bireyler okuma sürecinin her aşamasında metinden anlatılanları gözlemlene, okuma sürecini denetleme ve kullanılan stratejileri değerlendirme gibi üst becerilerden faydalanırlar. İyi okuyucular bilişsel süreçlerinin farkında olarak bunu okuma ortamına aktarırken, zayıf okuyucular metne ait sahip olduğu ön bilgileri okuma

ortamına aktaramazlar ve kendileri için gereken doğru okuma stratejisini seçemezler (Forrest ve Waller,1984, aktaran Kuruyer ve Özsoy, 2016). Buna karşın başarılı okuyucular okuma öncesi, sırası ve de okuma sonrasında kendilerine uygun olan okuduğunu anlama stratejisini kullanırlar (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Çocukların ilkökul düzeyinde de eleştirel düşünme ve stratejik okuma gereksinimleri mevcuttur (Durkan, 2017). Erdağı Toksun (2015) öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için üstbilişsel becerileri geliştiren yöntem ve teknikler kullanılmaları gerektiğini belirtmiştir.

Okuduğunu anlama bağlamında üstbiliş, okuduğunu değerlendirmeyi içerir. Bireylere nasıl öğreneceklerini öğreten üstbilişin okuma sürecinde kullanımı da nasıl bir okuma yapılması gerektiğini belirtir. Böylece üstbilişsel beceriler kullanarak oluşturulan bir okuma süreci okuduğunu anlama boyutunda faydalı olacaktır. Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için kişinin okuduğunun farkında olması ve etkin okumanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte okuyucunun okuma ile ilgili bilişle sahip olması, anlam arayışı sırasında kendini düzenlemesi, okuduğunu anlamadaki farkındalık süreci üstbiliş olarak da adlandırılmaktadır (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Thao, Mai ve Ngoc, (2014)'a göre okumayı öğretmek okuma parçası öğretmekten daha kolaydır. Bireyin okumayı öğrenmesi ve okuduğunu anlama becerisi kazanması için okuduğu metin üzerinde çeşitli zihinsel çalışmalar da yürütmesi gerekmektedir. Bu zihinsel süreçler aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama çalışmasında üstbilişten faydalanarak okuma sürecini planlama, izleme ve düzenleme gibi çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalara üstbilişten faydalanarak oluşturulduğundan dolayı üstbilişsel stratejiler de denilebilmektedir. Okuma stratejilerinin, üstbilişin ve üstbilişsel farkındalığın okuduğunu anlama sürecinde kullanımı oldukça önemlidir (Öztürk, 2012). Üstbiliş okuduğunu anlamayı tamamlamaktadır. Üstbiliş ve okuma ile ilgili yapılan ilk çalışma Myers ve Paris tarafından 1978'de yapılan çocukların okuma alanındaki üstbilişsel bilgileri ve farklılıkları adlı çalışmadır (Gül, 2020).

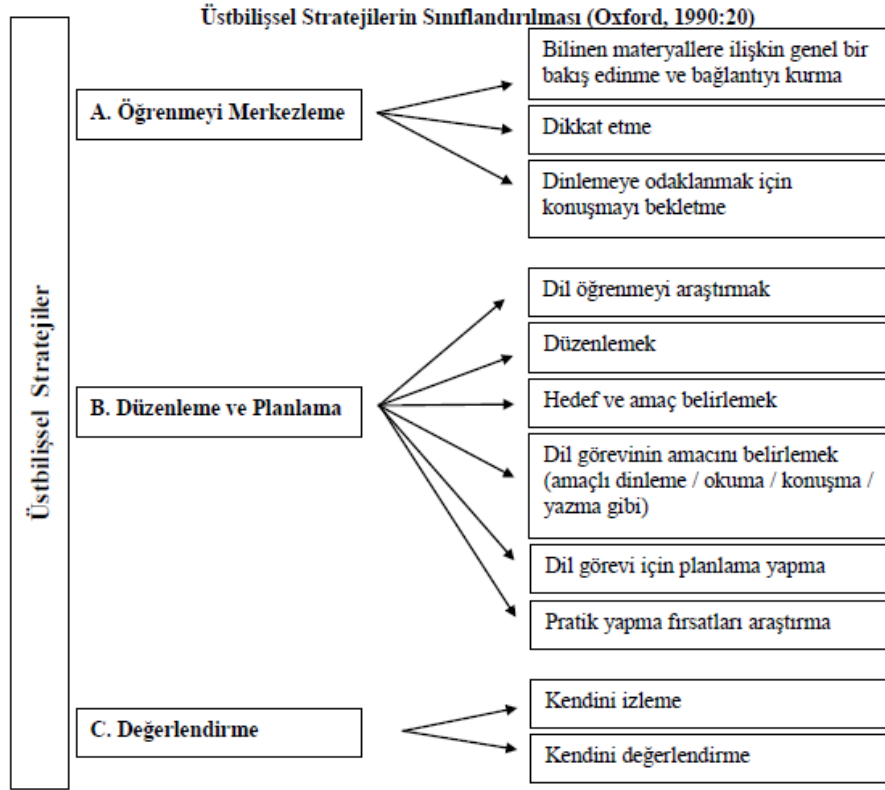
2.2.2.Üstbilişsel Stratejiler: Yukarıda da bahsedildiği üzere eğitim sistemi sürekli bir gelişim içerisinde. Bilginin ve günlük yaşamın değişim geçirmediği yerde durduğu değil sürekli değişim ve gelişim içinde olduğu bir çağda yaşanılmaktadır. Sonsuz bilgi birikiminin olduğu bu çağda bilgilerin hepsinin öğretenden öğrenene geçmesi imkansızdır. Bu sebeple günümüzde öğrenenlerden beklenen kendi öğrenmelerini de sağlayabilmeleri ve öğrenme sürecini kendilerinin yönetebilmeleridir.

Yapılandırmacı anlayış ile eğitim sistemimize 21. yüzyıl becerileri olarak giren birçok beceri bulunmaktadır. Bunlardan biri de “öğrenmeyi öğrenme” becerisidir. Bu beceri kişinin

kendi öğrenmesinin farkında olması ve süreci yönetebilmeyi, düzenleyebilmeyi, değerlendirebilmeyi içerir. Bireyin bunları yapabilmesi üstbiliş kavramı ile ilgilidir. Birey üstbilişe sahip olduğu sürece öğrenme sürecinin farkında olacak, süreci izleyecek ve düzenleyecektir. Yeniçağda, değişen eğitim sistemimiz ile birlikte öğrenciden istenilenler üstbilişsel bilgiye sahip olma ile kazanılmakla birlikte öğrencilerin üstbilişsel bilgiye sahip olmaları da öğrenmeyi kontrol etme ve bağımsız öğrenciler olmasını sağlamaktır (Webster, 2018).

Eğitim hedeflerinden biri de bireyi günlük hayata hazırlamaktır. Günlük hayata hazırlanırken kazanması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin verilmesi gerekmektedir. Öğrenenin bunları kazanması için öğrenenden hem sürecin farkında olması hem de bilinçli bir şekilde uygulanması gerekenleri seçip, yönetip hayata geçirmesi beklenmektedir. Bireyin sahip olduğu üstbiliş farkındalığı temsil ederken, stratejinin kullanılması bireyin bildiklerini uygulamasıdır (Çetinkaya Edizer ve Özbilgin, 2019; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Eğitimin amacı göz önüne alındığında bireyin süreci yönetmesi söz konusudur. Bu noktada amaca ulaşmak için sürecin bilinçli bir şekilde düzenlenmesine strateji denmektedir (Pereira-Laird ve Deane, 1997).

Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme sürecini planlama, izlemek ve düzenlemek için yaptıkları bilinçli uygulamalardır (Botsas ve Padeliađu, 2003). Namlu'nun (2004) tanımına göre ise üstbilişsel öğrenme stratejileri: öğrencilerin bilişlerinin kontrolünü sağlamaları ve öğrenme sürecini; merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi becerilerden faydalananarak düzenlemelerine imkân sağlayan stratejilerdir. Literatür incelendiğinde temel üstbilişsel stratejiler süreci planlama, izleme, düzenleme ve değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda üstbilişsel stratejiler çoğunlukla planlama (planning), düzenleme (monitoring) ve değerlendirme (evaluating) olmak üzere üç kategoride incelenmiştir (Gül, 2020). Bu sınıflamalardan biri de Oxford (1990) tarafından Şekil 14'te gösterilen sınıflamadır.



Şekil 14. Üstbilişsel Stratejiler Sınıflandırılması

Kaynak: (Oxford, 1990, aktaran Babacan, 2012)

Yapılan çalışmalarda “üstbilişsel stratejiler” yerine “üstbilişsel beceriler” tanımına sık sık rastlanılmaktadır. Strateji ve beceri kavramları birbirine karşı birbirlerinin yerlerine kullanılmakta olsa da strateji ile beceri kavramları arasında birtakım farklılıklar mevcuttur. M. Başaran'a (2013) göre stratejiler okuyucu tarafından amaca yönelik olarak bilinçli seçilir ve kontrol edilir. Bu sebeple mevcut araştırmada üstbilişsel stratejiler tanımı kullanılacaktır.

Eğitim ve öğretimde üstbilişsel strateji kullanımının önemi büyüktür. Her öğrenci üstbilişsel stratejilerin farkında olarak ve kullanarak eğitim hayatına katılmaz. Bu bilgiler zamanla öğrenilip geliştirilebilmektedir (Torkamani, 2010). Senemoğlu'na (2012) göre üstbilişsel beceriler öğrenmeyi daha kolay hale getirmesi sebebiyle eğitim ve öğretim üstbilişsel stratejileri kazandırmak amacı ile düzenlenebilir.

Üstbilişin hayattaki önemi göz önüne alındığında üstbilişsel stratejilerinin kullanımı eğitim hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Sadece Türkçe dersine yönelik olmayıp tüm dersleri ve alanları etkileyen okuma becerisi kazandırmada da üstbilişsel stratejilerin kullanımının önemi yadsınamaz. Okuma becerisi için üstbiliş kullanımı gerekli görülmekle birlikte öğrencilerin okuduklarını anlamaları da büyük oranda üstbilişsel stratejileri, okuma sürecinde kullanımına bağlıdır (Oğuz, 2017).

2.2.2.1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri: Birey hayatı boyunca birçok bilgi ile karşılaşır. Burada önemli olan bilgilerde seçici olma ve hangi bilgiyi nerede kullanılacağını bilmektir (Dilci ve Kaya, 2012). Bireyin bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi strateji kavramıyla ilgilidir. Öğrenme hakkında mevcut birçok strateji geliştirilmiştir. Bunlardan biri de okuma alanı için geliştirilen stratejilerdir.

Günümüzde okumanın önemini gerekli alanyazında ve yaşamda görülmektedir. Okuma sadece tek bir alana ait olmayıp günlük hayatımızdaki, geçmişteki ve gelecekteki bilgilerin tümü ile doğrudan ilişkilidir. Bireylerin sözellik döneminde algı düzeyleri yeterince gelişmemekteyken sözcüklerin yazıya dönüşmesi ile harflerin okunurken anlam üzerine de yoğunlaşabilen bireyin düşünmesi de sağlanmıştır ve böylece düşünen benlik de ortaya çıkmıştır (Sanders, 2020 s.41). Düşünce ile gelişen toplumumuzda okuryazar olmanın önemi oldukça fazladır. Yine de bireyin okumayı öğrenmesi okuma için yeterli değildir. Bireyin iyi bir okuyucu olması adına okuduğu metindeki anlama ulaşabilmesi gerekmektedir. Nitekim okumanın en önemli amacı anlamadır. İnsanlar okuduğunu anlama ihtiyacı hissederler, bir metin anlaşıldığı miktarda okuma sağlanmış olur. Bu amaç doğrultusunda okumanın planlanması ve planlanmış bir sürecin anlamayı sağlaması beklenmektedir. Okumanın ve okuduğunu anlamının önemi göz önüne alındığında okuma alanı birçok yöntem ve strateji içerir.

Öğrenme için olduğu gibi okuduğunu anlama becerisi kazanmak için de birtakım stratejiler mevcuttur. Bu stratejilerden biri de üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejileri okuyucunun metni daha iyi anlayıp çözümlemelerine ve böylece okuma sürecinin kontrolünü ele almalarını, okuma sürecini düzenleyebilmelerini içerir.

Temizkan'a (2008) göre okuma stratejileri okuyucuların nasıl kavradığını, nasıl anlam çıkardıklarını ve okuduğunu anlama gerçekleşmediği takdirde ne yaptıklarını içerir. Özen ve Durkan'a (2016) göre okuma sırasında ve sonrasında metni anlayarak çıkabilecek sorunları önlemek, metni tanımlamak ve çözmek gayesi ile kullanan bilişsel eylemlerdir. Brown'a (2000) göre üstbilişsel okuma stratejileri; okuma amacının belirlenmesi, iletinin ve metnin önemli yerlerini fark edilmesi, anlamının gerçekleştiğini kontrol etmeyi, okuma hızının düzenlenmesi, okuma hedefine ulaşıp ulaşılmadığının incelenmesini, anlam hatalarının belirlenmesini ve düzenlenmesini içermektedir. Çakıroğlu ve Ataman'a (2008) göre ise okuma becerisinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında içeren sürecinde bilişsel bir farkındalık olması, okuma sürecini kontrol edebilmesi ve değerlendirme yapabilmesi bireyin sahip olduğu üstbilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Kısaca üstbilişsel okuma bireyin okuma sürecinde öğrenmelerini kontrol edebilmesi (Sulak ve Behriz, 2018) ve okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan ve

okuma sürecinin farkında olmayı sağlayan stratejilerdir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012).

Güngör (2005) okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Bunlardan okuma öncesinde kullanılan stratejiler hedef belirleme, harekete geçme, tarama, öngöründe bulunma ve beyin fırtınasıdır. Okuma sırasında kullanılan stratejiler; bağ kurma, bilgiyi yordama, okuma hedefine yoğunlaşma, not alma ve gözünde canlandırmadır. Son olarak okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise; özet çıkarma, metin ile ilgili soruları cevaplama, sentez yapma, resim çizme ve haritalamadır.

El-Koumy'e (2004) göre üstbilişsel stratejiler planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirmeden oluşmaktadır. Planlama; okuyucunun okuduğu metni hedefleri dahilinde okuyarak bilinçli bir okuma gerçekleştirmesidir. Kendini izleme; okuyucunun okuma sürecini düzenlemesi, hangi stratejinin kullanılacağına karar vererek okumasıdır. Kendini değerlendirme ise; okuyucunun okuma sürecindeki eksiklerini fark etmesi ve bu eksikleri düzeltme çabasını içerir.

Karatay (2009) üstbilişsel okuma stratejilerini planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında ele almıştır. Bu başlıklarda planlama; amaç belirlemeyi, gözden geçirmeyi ve okuma hızını belirlemeyi içerir. İzleme aşaması ise altını çizme, sözlük kullanma ve not tutmayı içerirken değerlendirme aşaması; özetleme, araştırma, kontrol etme gibi süreçleri içerir (Baker ve Brown, 1980; Karatay, 2009). Auerbach ve Paxton (1997, s.259) tarafından da üstbilişsel okuma stratejileri üç kategoride incelenmekte olup bunlar; “okuma öncesi” stratejiler, “okuma sırasındaki” stratejiler, “okuma sonrası” stratejilerdir. “Okuma öncesi stratejileri” dokuz alt başlıkta incelenmekte, “okuma sırasındaki stratejiler” altı alt başlık olarak incelenmekte ve “okuma sonrası” stratejileri ise altı alt başlık olarak incelenmektedir. Bunlar:

1. Okuma Öncesi Stratejileri:

- Ön bilgilere erişim
- Okumayla ilgili yazma (konuyla ilgili deneyimler hakkında yazmak)
- Başlığa göre sorular sorma
- Semantik haritalama
- Tanıtıma dayalı tahminler yapmak
- Metin yapısını belirleme
- Genel fikir için hızlı okuma
- Giriş ve sonucu okuma
- Tanıtıma dayalı olarak makalenin bir özetini yazmak

2. Okuma Sırasındaki Stratejiler:

- Bilinmeyen kelimeleri atlama; bağlamdan tahmin edebilme
- Her paragrafın ana fikrini tahmin etme
- Not alma
- Okurken yanıt/tepki verme
- Açıklamaları metin yapısıyla bağdaştırma
- Zihin gözünde görülenleri göstermek için resimler çizme

3. Okuma Sonrası Stratejiler:

- Ön okuma beklentilerinin yeniden gözden geçirilmesi
- Notları, açıklamaları, metin işaretlerini gözden geçirme
- Metnin organizasyonunun taslağını, şemasını, haritasını veya şemasını yapmak
- Yazarın ne dediğini ve düşündüğünü tekrarlamak
- Metni kendine ait olan deneyimlerle ilişkilendirme
- Metne yanıt verme veya metni eleştirme (Auerbach & Paxton, 1997)

Çeşitli stratejileri de içinde barındıran üstbilişsel okuma stratejilerinin genel özelliklerini M. Başaran (2013) şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır.
2. Metne, okuyucu özelliklerine, okuma amacına göre düzenlenebilir ve değiştirilebilir.
3. Okuduğunu anlama problemlerini çözmek için kullanılabilir.
4. Öğretilmesi şart olmadan okur tarafından fark edilebilir.
5. Üstbilişsel farkındalıkla ilişkilidir.
6. Okuma amacına ulaşmak için tek başına kullanılmaktan ziyade birden fazla üstbilişsel okuma stratejisi kullanılmalıdır.
7. Okuduğu metnin farkına varmayan ve okuma sürecinde yanlış yol izleyen yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığı zaman okuyucu okuma amacına ulaşamaz.

Günümüz eğitim sisteminde üstbilişsel okuma stratejilerini kazandırılması anlayışı gittikçe önem kazanmaktadır (Çetinkaya Edizer ve diğerleri, 2018). Nitekim son zamanlarda karşımıza çıkan yeni nesil sorular adıyla anılan “beceri temelli sorular” da dersin alanı fark etmeksizin hepsinin önceliğinin okuduğunu anlama olduğunu göstermiştir. Birey okuma ile ilgili üstbilişsel farkındalığa sahipse okuma sürecine izleyebilme, kontrol edebilme ve süreci değerlendirilebilmektedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Üstbilişsel okuma stratejileri bilimsel becerileri kullanmayı kontrol edebilmeyi ve bireye motivasyon sağladığı için okuduğunu anlama düzeyini olumlu etkilemektedir (M. Başaran, 2013). Öyle ki literatürde okuduğunu anlama sürecinde bireyin okuma stratejileri uygulaması okuduğunu anlama

düzeyini arttırdığını açıklayan birçok çalışma mevcuttur (M. Başaran, 2013; Neill, 1992; Özen ve Durkan, 2016; Qanwal ve Karim, 2014; Tuna, 2016).

İyi birer okuyucu okumaya başlamadan önce okuma amacını belirler, metni gözden geçirir, metin hakkında fikir sahibi olur; okuma sırasında metinde önemli gördüğü yerlerin altını çizer, amaç ve hedefe yönelik okumalar gerçekleştirir; okuma sonrasında ise metni değerlendirir, düzenler. Metinden nasıl yararlanacağını ve metnin ne kazandırdığını fark eder. Kısaca iyi birer okuyucu metinle etkileşime girerek metin sürecinde aktif olduğu bir şekilde okumasını gerçekleştirir. Okuma sürecinde üstbilişsel okuma kullanan bireylerin okurken neden okuduklarını bildiği, okuma amacının farkında olduğu, uygun stratejileri seçtiği gözlemlenmekteyken; okuma sürecinde üstbilişsel okumaya yeterince sahip olmayan bireylerin neden okuduğunu bilmedikleri sistemli bir yol belirleyemediği görülmüştür (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Okuduğunu anlamada yetersiz olmanın bir sebebi de gerekli üstbilişsel stratejileri kullanmada yetersiz olmaktır (Baydık, 2011). Philip ve Hua (2006), bireylerin okuma yaparken faydalandığı stratejileri kullanabilmek adına üstbilişsel stratejilerle donanmış olmaları gerektiğini belirtmiş, Karatay (2009) ise okuma stratejilerine ihtiyaç olduğundan bahsetmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar: Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın 21. yüzyıl becerileri boyutu ile ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Düzgüner, Karabulut ve Kariper (2022) 2010-2020 yılları arasında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmaları içerik açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada YÖK Tez Merkezi ve TR dizin veri tabanlarından ulaşılan 62 çalışma incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilk çalışmaların 2013 yılında yapılmaya başlandığı, bununla birlikte en çok yüksek lisans tez çalışması olarak yayın türünün olduğu ve çalışmaların en fazla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Barası ve Erdamar (2021) tarafından Türkçe öğretmenlerinin 2018 yılı ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ankara ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 273 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada verileri toplamak için demografik bilgiler, 21. yüzyıl becerilerinin programda yer alma durumuna yönelik sorular mevcut olan anket kullanılmış olup verilerin analizinde betimsel

istatistikler hesaplanmış ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Öğretmenlere göre en çok iletişim, iş birliği, sosyal ve kültürler arası etkileşim becerileri, en az ise yaratıcılık, hesap verebilirlik, öğrenmeyi öğrenme, öz yönlendirme becerileri gerçekleşmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunlar kazanımların birbirini tekrarlaması ve güncel olmaması; metinlerin ilgi çekiciliğinin az olması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yetersiz olması, fiziki alt yapı, materyal ve zaman yetersizliği, etkinliklerin ilgi çekiciliğinin az olması; sınav sisteminin becerilerin ölçülmesine yönelik olmamasıdır. Geliştirilmesine yönelik en önemli önerileri ise okumaya, düşünmeye yönelik becerilere programda daha çok yer verilmesi, kazanım sayısının azaltılıp uygulanabilirliğin artması, ilgi çekici metinler ve etkinlikler kullanılması, 21. yüzyıl becerilerini ölçebilecek alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıdır.

Kalemkuş ve Bulut Özek (2021) çalışmalarında 21. yüzyıl becerileri konusunda 2000 ve 2020 (Ocak ayı) yılları arasında yapılan araştırmaların farklı değişkenler açısından eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi kullanılarak içerik analizi yapılmış olup 115 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmaların çoğunlukla 2019 yılında yayınlandığı, nicel yöntem ve tarama modeli kullanılarak oluşturulduğu ve daha çok makale olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaların örneklem grubunu ve örneklem sayısını çoğunlukla öğretmen adayları oluşturmuştur.

Karabekmez (2021) tarafından yapılan, 350 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerini ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler SPSS (Statistical Packet for The Social Science) programı üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmanın 21. yüzyıl öğretmen becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarında değişkenler arası farklılıklar görülmekle birlikte 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanımı ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2020) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile girişimcilik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında inceleyerek aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Eş zamanlı karma desen kullanılan çalışmanın örneklemi 275 sınıf öğretmeni adayını oluştururken çalışma grubunu 20 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Nicel veriler SPSS 26 istatistiksel analiz paket programı ile çözümlenirken, nitel veriler için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak girişimciliğin ve 21. yüzyıl becerilerinin değişkenlere yönelik boyutlarında farklılıklar görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu

olarak 21. yüzyıl becerileri ile girişimcilik becerileri arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kıyasoglu ve Çeviker Ay (2020) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin hem bir öğrenen hem de bir öğretene olarak 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri; görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleriyle ile öğretene becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde olan çalışmada sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen ve öğretene becerilerini genellikle; alt boyutlardaki becerileri genellikle ve her zaman seviyesinde kullandıkları görüşünde oldukları; lisansüstü eğitim seviyesine sahip sınıf öğretmenlerinin esnek öğretme becerilerini daha çok kullandıkları görüşünde oldukları; kadın öğretmenlerin yönetsel ve onamalı becerileri kullanma düzeyi konusunda kendilerini daha güçlü değerlendirdikleri; 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerileri arasında orta düzeyde ve bütün alt boyutları arasında zayıf ve orta düzeyde pozitif ilişkinin bulunduğu ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ile 21.yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada sonucunda, öğretmenlerin hem mesleğe adanmışlıklarının hem de 21.yy. öğretene becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin 21.yy. öğretene becerileri ve mesleğe adanmışlıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Belet Boyacı ve Güner Özer (2019) 21. yüzyıl becerilerinin 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alma durumunu inceledikleri araştırmada 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerinin daha fazla öne çıkarıldığı belirlenmiştir. 2005 Türkçe dersi öğretim programının da ise 21. yüzyıl becerilerine daha çok kazanımlarda yer verildiği görülmüştür. Buna ek olarak Türkçe dersi öğretim programlarında temaların ve konuların 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kapsayacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Kıyasoglu (2019) sınıf öğretmenlerinin 21. yy. öğretene ve öğrenen becerileri arasındaki ilişkiyi ve çeşitli değişkenlerin bu becerilerde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 21. yüzyıl öğretene becerilerinin alt boyutunda farklılıklar olsa da sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretene ve de öğrenen becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Kırgız (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında Türkçe dersinde 21. yüzyıl becerilerine yer alma durumu incelenmiştir. Doküman incelemesi yapılan araştırmada araştırmanın dokümanlarını Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, beşinci

sınıf ders kitabındaki metinler ve etkinliklerdir. Araştırma sonucunda programda yer alan kazanımların 21. yüzyıl becerilerinin daha çok anlama alanındaki kazanımlarıyla ilişkilendirildiği, tüm sınıf düzeylerinde 21. yüzyıl becerisine en fazla hizmet eden temel dil becerisinin de okuma becerisi olduğu belirlenmiştir. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde ise 21. yüzyıl becerilerinin sistemli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerde de 21. yüzyıl becerilerinin üç öğrenme alanın orantısız bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak (2019) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yy. becerilerine yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bu becerilere yönelik katkı düzeylerini öğretmen adayları görüşleri boyutunda değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmadaki nicel veriler 21.yy. becerileri özyeterlik algı ölçeği, anket formu ile, nitel veriler ise görüşme formu ile toplanılmıştır. Öğretmen adaylarının 21.yy. becerileri özyeterlik algılarının yüksek olduğu, üniversite, fakülte, lisans programı ve öğretim elemanlarının 21.yy. becerilerine katkısının orta düzey olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı becerisine ilişkin veriler hariç nicel verilerin nitel verileri büyük oranda desteklediği görülmüştür.

Gürültü ve diğerleri (2018) çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımlarının çeşitli demografik değişkenlere göre durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modeli kullanılarak yürütülen çalışmanın katılımcılarını ilköğretim kurumlarında görev yapan 364 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek olduğunun tespiti ile alt boyutlarından en fazla puanı onamacı becerilerden en az puanı ise esnek öğrenme becerilerinden aldıkları tespit edilmiştir.

Başar (2018) yaptığı çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları ile fen eğitiminde matematiğin kullanımına dair öz yeterlik algılarını ve aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın çalışma grubunu 316 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler ölçek formları ile toplanmış, betimsel ve parametrik istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucu olarak her iki öz yeterlik algı düzeyleri yüksek çıkmış olmakla birlikte her iki özyeterlik algı düzeyinde de kadınlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bir diğer sonuç olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bal (2018) Türkçe dersini program kazanımları ve kazanımların uygulanabilirliği çerçevesinde incelemeyi amaç edinmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanmış olup veri analizi için betimsel analiz tekniğinden faydalanmıştır. Araştırmanın sonucunda metinlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanım ve etkinliklere göre daha çok yansıttığı, programın okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerini karşıladığı, özellikle yazma becerisinde sadece iki kazanımın amaca hizmet ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada 21. yüzyıl becerisi olarak en fazla öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verildiği, diğer iki beceri alanının ise göz ardı edildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Altunova (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma, ilişkisel tarama modelinde ve 400 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek olduğu, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmada değişkenlere göre farklılıklar da mevcuttur. Buna ek olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Orhan Göksün ve Kurt (2017) öğretmenlerin kendi öğrenmelerine uygun olarak öğrettiği düşüncesini 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğretmen becerileri açısından test etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 2506 öğretmen adayı üzerinden tekil tarama, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma araştırması yapmışlardır. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanımları ile 21. yy. öğretmen becerilerini ve alt boyutlarını kullanımları orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. 21. yy. öğrenen ve öğretmen becerileri çeşitli değişkenler açısından farklılaşmaktadır. Yine de araştırmada 21. yy. öğrenen becerilerinin alt boyutlarının hepsinin kullanımı 21. yy. öğretmen becerileri kullanımını yordadığı belirlenmiştir.

Atalay ve diğerleri (2016) yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumlarını belirleme ve çeşitli ölçütlere yönelik animasyon uygulama yeterliliklerini belirleme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının “Yaratıcılık ve Yenilenme” ile “Girişimcilik ve Öz-yönetim” becerileri haricinde 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kullandıklarını, animasyonların “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanında oluşturulan yavaş geçişli animasyonların en yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri sınıf öğretmeni adaylarının bu süreçte 21. yüzyıl becerilerini aşamaların tümünde farklı düzeylerde kullandıklarıdır.

Kotluk ve Kocakaya (2015) yaptıkları çalışmada fizik öğretiminde dijital öykülerin öğrencilerin 21. yy. becerilerine etkisini öğrencilerin görüşlerinden faydalanarak incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 32 öğrenci ile 6 haftalık bir süre ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Ulaşılan görüşlere göre seçtikleri konuda araştırma yapmaları ile öğrenme ve yenilenme becerilerinin; araştırılan konuları ve çoklu ortam materyallerini çeşitli görevler için birbirleri ile ilişkilendirdiklerinden dolayı bilgi, medya ve iletişim becerilerinin; süreç boyunca farklı etkinlikler yaptıklarından ve bu etkinliklerde aktif bir rol aldıklarından dolayı yaşam ve meslek becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kalyoncu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 21. yüzyıl eğitim anlayışı üzerinden öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin sahip olması gereken becerilere dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak özel ve devlet okulu ayırımına dikkat edilerek görüş farklılıkları incelenmiş ve her iki okul türünde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin sahip olması gereken becerilere yönelik görüşlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel ve devlet okullarındaki öğretmen ve yönetici görüşleri okul mevcudu, branş, faaliyet süresi ve cinsiyet değişkenleri açısından da farklılık göstermektedir.

Özetle; 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yapılan çalışmaların çeşitli branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini belirleme, sınıf öğretmenleri üzerinden 21. yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme, girişimcilik, mesleğe adanmışlık, yaşam boyu öğrenme gibi beceriler ile ilişkisini ortaya çıkarma amaçlarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek 21. yüzyıl öğreten becerileri ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri açığa çıkarılmış ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

2.3.1.2. Üstbilişsel Okuma ile İlgili Araştırmalar: Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın üstbilişsel okuma becerileri boyutu ile ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Demir (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri kullanma düzeyleri ile baskın olunan zekâ alanını tespit etmek ve bu iki boyut arasındaki ilişki düzeyini incelemektir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'ndeki 120 lisans öğrencisi ile yapılan çalışmada betimsel analizler kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda en baskın zekanın bedensel zekâ olduğu, çoklu zekâ ile araştırma kapsamında yer alan değişkenler ile arasında anlamlı farklılıklar olmadığı, üstbilişsel

okuma stratejilerini sık bir biçimde kullandıkları ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bayram ve Kanmaz (2022) sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemi kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri, genel okuma ve destekleyici okuma stratejileri orta; sorun çözme stratejisinin ise yüksek düzeyde kullanılmış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ulaşılan bir diğer bulgu da okuma stratejileri ile okuma anlama arasında pozitif, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğuur.

Sulak ve Behriz (2018) sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerine ne düzeyde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandığını belirlemeyi amaçladıkları bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmektedir. Çalışmada Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 132 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmalarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Durkan (2017) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamaların uygulanabilirliğine yönelik değerlendirmeler yapmayı amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu; cinsiyet, kıdem, kurumda çalışan öğretmen sayısı ve mezun olunan okul bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Kuruyer ve Özsoy (2016), iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında kullandıkları üstbilişsel okuma becerilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında durum çalışması kullanmışlardır. Çalışma sekiz dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde elde edilen veriler incelenerek kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında elde edilen bulgular iyi okuyucuların okumanın her aşamasında üstbilişsel okuma becerileri gösterdiği, zayıf okuyucuların ise üstbilişsel okuma stratejileri göstermediğine ulaşılmıştır.

M. Başaran (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve oranları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini ise 51'i kız, 38'i erkek toplam 89 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinde okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı fazlayken hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımının daha az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığı, sınıf öğretmenlerinin bu oranları doğrudan etkileyebildiği ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Babacan (2012), öğretmen adaylarının baskın olan zekâ türleri ile kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri ile zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı; pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zekâ alanı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Baydık (2011) araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımını ve okuduğunu anlamada yaşadığı problemleri ile öğretmenlerin okuduğunu anlama hususunda uygulamalarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu hususta çalışmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü bulunmayan üçüncü sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada iki farklı anket kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birkaçı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ana fikir bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, metinden genel bilgi ve detayları hatırlama ve buradan çıkarım yapmada zorlandığı görülmekle birlikte, en az okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, ön bilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen boyutunda ise ön bilgiyi etkinleştirme ve akran aracılığı ile öğretim stratejilerinden en az yararlandıkları belirlenmiştir.

Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın zekâ alanları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen çalışmanın örneklemini 609 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundaki öğretmen adaylarının baskın zekâ alanının içsel zekâ olduğu ve üstbilişsel okuma stratejilerini yoğun bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer bulgulardan biri de analitik okuma stratejileri ile zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zekâ alanında bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili olarak alanyazında pek çok çalışmaya rastlanılmıştır. İncelenen çalışmalar genellikle ilişkisel tarama modelinde gerçekleşmiş olup çeşitli değişkenlerle olası ilişkilerinin ortaya çıkarıldığı çalışmalardır. Yapılan bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin değişkenlere göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş olup 21. yüzyıl becerileri ile arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar: Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın 21. yüzyıl becerileri boyutu ile ilgili yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Martinez (2022) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme yoluyla 21. yüzyıl becerilerini öğretme ve öğrenme deneyimlerini araştırmıştır. Çalışmanın verileri iki ön anket ve görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Proje Tabanlı Öğrenme modelini öğretme ve öğrenme stratejisine entegre ederek kullanmanın 21. yüzyılda öğrenciler için gerekli olan öz yeterliliği geliştirebilecektir.

Garba, Byabazaire ve Busthami (2015) çalışmalarında 21. yüzyıl teknoloji temelli öğretme-öğrenme yaklaşımlarının kullanımı ile ilgili olarak bilgi ve iletişim teknoloji kullanımlarını küresel bir bakış açısı ile incelemişlerdir. Çalışma nitel araştırma modelinde olup veriler Malezya’da görev yapan sekiz öğretmene uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve dokümanlar ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular; sağlanan olanaklara, öğretmenler tarafından edinilen teknolojik yeterlilik ve bilgisayar ve internet kullanımının artmasına rağmen öğretme ve öğrenme yaklaşımının istenildiği gibi değişmediğidir.

Louis (2012) tarafından yapılan çalışmada farklı yöntemler keşfetmeye odaklanılmıştır. Çalışmada amaç ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecine teknolojiyi nasıl entegre ettiklerini belirlemek ve 21. yüzyıl becerilerini ele almaktır. Bu araştırma kapsamında araştırmacı ilkökul öğretmenleri “teknolojiyi günlük yaşamlarına entegre ediyorlar mı?” ve “ilkökul öğretmenleri 21. yüzyıl becerilerini teknoloji ile öğretimini hangi yollarla ele alıyorlar?” Sorularına cevap aramıştır. Bir kurumdaki üç ilkökul sınıfından elde edilen veriler kullanılarak bu sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler teknolojinin türüne ve katılım düzeyine göre teknoloji kullanımı hususunda motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler teknolojinin öğrencilere birçok fayda sağladığını ve ders süreçlerinde teknolojiyi farklı şekillerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımının öğretmenin rahatlığı, teknoloji türü ve öğretmenin konu alanı ile de ilgili olduğu ulaşılan diğer bulgulardan biridir. Bununla birlikte öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini günlük yaşamla bütünleştiremediği sonucu da ulaşılanlar arasındadır.

Bunker (2012) çalışmasında 21. yüzyılda öğretmenlerin hangi becerilere ihtiyaç duyduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda gözlem görüşme tekniklerinden faydalanmıştır. Araştırma sorularında ana başlıklar: “öğretmenlerin öğretime yönelik eğitim yönelimleri nedir?”, “öğretmenlerin öğretim yönelimlerinin yön belirleyici nelerdir?”, “bu öğretmenlerin istenen sınıf davranışları, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ihtiyaçlarını ne şekilde destekler?”, “öğretmenin öğretim yönelimleri ile 21. yüzyılın ihtiyaçları hangi yönlerden uyumludur?”, “öğretmenlerin öğretim yönelimi ve 21. yüzyılın öğrenme ihtiyaçları hakkında başka hangi gerçekler ortaya çıkıyor?” ve “andragoji/pedagoji sürekliliği çerçeveleri ve 21. yüzyılın öğrenme ihtiyaçları, incelenen fenomeni anlamak için ne kadar faydalıdır?” sorularıdır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından eleştirel düşünmenin yaşamsal bir ihtiyaç olduğu; iletişim ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğretmenler ve öğrenciler için önemli görüldüğü belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ile öğretim etkinliklerinin 21. yüzyıl öğretmenleri kapsamında yeterli olmadığı bulgusu da ulaşılanlardan biridir. Öğretmenlerin çeşitli durumlarda öğrenci merkezli stratejileri kendi programlarına dahil etmedikleri görülmektedir. Çalışma kapsamında öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri sağlanması, 21. yüzyıl pedagoji farkındalığının artırılması, öğretmen ile öğrenen arasındaki öğretimin uyumlu olmasının sağlanması gibi çeşitli öneriler mevcuttur.

King (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretime entegre etme anlayışlarını ve yeteneklerini araştırmaktır. Bununla birlikte çalışma, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini teşvik etme ve 21. yüzyıl öğrenme ortamları oluşturabilmek amacıyla gerekli olan kaynakların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda “Öğretmenler 21. yüzyılın üst düzey düşünme becerilerini ne ölçüde anlıyorlar?”, “21. yüzyıl öğrenme ortamları yaratmak için hangi kaynaklar gereklidir?”, “Öğretmenler, öğrencilerin yüksek düzey düşünme ihtiyaçlarını karşılamak adına teknolojiyi entegre etme konusunda ne kadar eminler?” sorularıdır. Çalışmada nitel veriler odak grup görüşmeleri ile nicel veriler anket yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin becerileri öğrencilerin öğrenmelerine dahil etmede anlayış ve yeteneklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fox (2011) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında amaç öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin 21. yüzyıl becerileri konusundaki bilgileri ve önem düzeyini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin önemi ve anlayışı hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu; yöneticilerin ise beceriler hakkında bilgi ve anlayışa sahip olsalar da mevcut okul kültürünün becerilerin uygulanmasına uygun olmadığı

anlayışında oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın önerilerinde değişim sürecinin tüm okul olarak iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Clark (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın odak noktaları Batı Virginia’da görev yapan öğretmenlerin Partnership kuruluşunun ortaya koyduğu 21. yüzyıl becerileri için hazır bulunuşluğunu ve teknoloji entegrasyonu süresince öğretmenlerin sürece uyumunu incelemektir. Karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada Batı Virginia’da görevli olan 19.713 öğretmen belirlenmiş belirlenen öğretmenlerden 752’sine anketler gönderilmiş olup geri dönüş yapan öğretmenlerden 446’sı araştırmanın katılımcısı olmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisayar, internet, kelime işlemci programları, e-posta hizmetleri gibi teknolojik aletleri günlük olarak kullandıkları fakat yine bu araçları 21. yüzyıl içeriklerini oluşturma amacıyla kullanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Özetle; yurt dışındaki araştırmalarda da ülkemizdeki araştırmalara benzer şekilde 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili mevcut bilgileri ve teknoloji kullanımının incelendiği görülmektedir.

2.3.2.2. Üstbilişsel Okuma ile İlgili Araştırmalar: Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın üstbilişsel okuma becerileri boyutu ile ilgili yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Andriani ve Mbato (2021) çalışmalarında Endonezyalı öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları üstbilişsel stratejileri cinsiyet düzeyinde incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun yüksek düzeyde üstbilişsel stratejiler kullandıkları, anlamı tahmin etme stratejisini erkek öğrencilerin daha sık kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok strateji kullandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Pasaribu, Simanjuntak, Alvero ve Asrul (2021) yaptıkları çalışmada üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamışlardır. 72 öğrenci ile yapılan çalışmada üstbilişsel stratejilerin uygulanmasının okuduğunu anlamayı etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Rastegar, Kermani ve Khabir (2017) çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın örneklemi 120 İranlı EFL öğrencisidir. Çalışmanın verileri SPSS 18 ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mahdi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve tutumları üzerinde üstbiliş stratejilerinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak eşit biçimde ayrılan 70 kız öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Ön test ve son test ile gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubunda son test lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiş ve böylece üstbilişsel stratejiler kullanmanın okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lipari (2014) yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencileri üzerinde açık üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama ve üstbilişsel bilgi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre risk altındaki öğrencilerin aldığı puanlar beklenenin altında kalmış okumalarını etkilememiştir. Bununla birlikte üstbilişsel bilgi boyutunda etkilenme söz konusudur.

Bentahar (2012) tarafından yapılan çalışmada okuma becerisine dayalı planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç adet üstbilişsel stratejinin, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin; üstbilişsel bilgi edinmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma İngilizce konuşamayan sekiz öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel stratejiler üç alanda da öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeyleri geliştirdiği bununla birlikte üstbilişsel bilgi gelişiminin okuduğunu anlama noktasında bağlantılı olması gerekmediğini ortaya konulmuştur.

Abdelhafez (2006) yaptığı çalışmada Üstbilişsel Dil Öğrenme Stratejileri Programı'nın İngilizce birinci sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme düzeyinde etkilerinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 80 İngilizce birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmadan edinilen bulgulara göre üstbilişsel dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini arttırmaya, dil yeterliliklerini yükseltmeye faydalı olduğu görülmüştür.

Sheorey ve Mokhtari (2001), çalışmada anadili İngilizce olan ve olmayanların akademik materyalleri okurken okuma stratejileri kullanımlarındaki farklılığı belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin anketteki stratejilerin tamamına yakını hakkında farkındalık sahibi oldukları, öğrencilerin okuma stratejileri kategorilerine aynı önemi verdikleri, iki gruptaki öğrencilerden yüksek okuma düzeyine sahip öğrencilerin düşük okuma düzeyine sahip olan öğrencilere oranla bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini yüksek oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle; yurt dışında yapılan araştırmalarda üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlama ile ilişkisinin ve çeşitli değişkenlere yönelik farklılaşma durumunun belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacına göre belirlenen araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve çözümlenmesine dair bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır.” (Karasar, 2012, s. 81). Korelasyon türü ve karşılaştırma yolu ile olmak üzere iki çeşit ilişkisel tarama modeli olmakla birlikte bu çalışmada korelasyon türü ilişki kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasında meydana gelen değişimler gözlemlenmekte olup bu araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini belirleme ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutma bakımından değerli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 191).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde özel ve resmi okullarda görev yapan 2672 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Sakarya ilinin 11 ilçesinden (Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Erenler, Ferizli, Hendek, Karasu, Kocaali, Serdivan, Taraklı, Kaynarca) rastgele seçilen 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sekaran (2003)’a göre (aktaran Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019, s. 164) evren büyüklüğü 2800’e yakın olan araştırmalarda kabul edilebilir örnek büyüklüğü sayısı 338’dir. Bu noktada araştırma için seçilen örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada örneklem yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacının temsilliği sağlama olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemin seçilmesinde, kolay bir şekilde sayıca fazla örnek kütle sağlanabilecek oluşu etkilidir (Coşkun ve diğerleri, 2019, s. 169).

Tablo 2’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki ve demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin mesleki ve demografik bilgileri

Değişkenler	n	%
-------------	---	---

Cinsiyet	Kadın	233	64,9
	Erkek	126	35,1
Yaş	22-29	32	8,9
	30-39	78	21,7
	40-49	148	41,2
	50 ve üstü	101	28,1
Kıdem	1-5	29	8,1
	6-10	19	5,3
	11-15	53	14,8
	16-20	62	17,3
	21 ve üstü	196	54,6
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	77	21,5
	2. sınıf	90	25,1
	3. sınıf	94	26,3
	4. sınıf	97	27,1
Sınıf Mevcudu	20 altı	65	18,2
	21-29	153	42,7
	30-39	134	37,4
Çalışılan Kurum	Özel	63	17,5
	Resmi	296	82,5
Toplam		359	100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %64,9’u kadın %35,1’i erkektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin %41,2’si 40-49 yaş, %28,1’i 50 ve üstü, %21,7’si 30-39 yaş ve en düşük olarak %8,9’u da 22-29 yaş aralığındadır. Sınıf öğretmenlerinin %54,6’sı 21 yıl ve üstü kıdeme sahipken, bunu %17,3 ile 16-20 yıl arası, %14,8 ile 11-15 yıl arası, %5,3 ile 6-10 yıl arası ve son olarak %8,1 ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin %27,1’inin 4.sınıfı, %26,3’ünün 3.sınıfı,

%25,1'inin 2.sınıfı ve %21,5'inin de 1.sınıfı okuttuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %42,7'sinin sınıf mevcudu 21-29 öğrenci arasında, %37,4'ünün 30-39 öğrenci arasında dağılım gösterdiği, %18,2 oranındaki sınıf öğretmenin sınıf mevcudunun ise 20 öğrenci ve altında olduğu belirlenmiştir. Son olarak çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %82,5'inin resmi okulda %17,5'inin de özel okulda görev yaptıkları tespit edilmiştir.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini belirlemek için Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini ölçmek amacıyla Özen ve Durkan (2016) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri hakkında bilgi sahibi olmak ve çalışmadaki değişkenlerin etkilerine yönelik yorum yapabilmek adına araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesinde uzman görüşü dikkate alınmıştır. Formda öğretmenlere yönelik sorulan sorular; yaş, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu iken uzman görüşü doğrultusunda çalışılan kurumun özel ve resmi olma durumu eklenmiş, mezun olunan fakülte sorusu kişisel bilgi formundan çıkarılmıştır.

3.3.2. 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği: Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerini belirlemek amacıyla Orhan ve Göksün (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte likert tipinde 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanmasında bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5 iken, en düşük puanın 1 olduğu ve puanlamanın belirlenmesinde soldan sağa sırasıyla; hiçbir zaman (1 puan), nadiren (2 puan), ara sıra (3 puan), genellikle (4 puan), her zaman (5 puan) cevapları kullanılmıştır. Ölçeğin genelinden ise alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan 27'dir. Ölçek geneli ve alt boyutlara ait puanlar toplam puanın madde sayısına bölünmesi yoluyla hesaplanmaktadır. Ölçekte bir adet ters kodlanacak madde mevcuttur. Ölçekteki 23. madde (Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.) ters kodlanması gereken bir maddedir. “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” beş alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 25. maddeler yönetsel beceriler alt boyutunu; 6, 7, 19, 22, 23, 24, 26, 27. maddeler teknopedagogik beceriler alt boyutunu; 1, 4, 18. maddeler onamacı beceriler alt boyutunu; 2 ve 3. maddeler esnek öğretme beceriler alt boyutunu; 13 ve 14. maddeler ise üretimsel beceriler alt boyutunu içermektedir. Ölçekte yer alan yönetsel beceriler alt boyutu; mesleki gelişim etkinliklerine katılımı, öğrenci gelişimlerinin izlenmesi gibi maddeleri teknopedagogik beceriler alt boyutu; teknoloji hakkında bilgi paylaşımı, dijital araçları kullanmayı, öğretime teknolojiyi entegre etme gibi maddeleri

onamacı beceriler alt boyutu; saygılı davranma, olumlu davranışı destekleme maddelerini esnek öğretme becerileri; sınıf dışı sosyal ve eğitsel etkinlik düzenleme gibi maddeleri üretimsel beceriler alt boyutu ise çalışma kağıtları hazırlama, özgün materyaller oluşturma maddelerini içermektedir. Veri toplama aracının faktörlerinin isimlendirilmesi ise alan ve ölçme uzmanı yedi öğretim elemanının görüşüyle belirlenmiştir (Orhan Göksün, 2016). Tablo 3'te ölçeğe dair güvenirlik değerleri ve bu araştırma kapsamında ulaşılan güvenirlik değerleri verilmektedir.

Tablo 3

21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım ölçeğinin güvenirlik değerleri

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alpha Değerleri	
	Orijinal	Mevcut Araştırma
<u>21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım ölçeği ve alt boyutları</u>		
Yönetsel beceriler	0.852	0.853
Teknopedagojik beceriler	0.629	0.673
Onamacı beceriler	0.419	0.456
Esnek öğretme beceriler	0.752	0.901
Üretimsel beceriler	0.714	0.638
Ölçek toplamı	0.870	0.899

Tablo 3 incelendiğinde Orhun ve Göksün'ün (2016) yaptığı araştırmada ulaşılan güvenirlik katsayılarına benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ölçekte yönetsel beceriler, esnek öğretme becerileri 0.70-0.99 aralığındaki bir değer olduğu için yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmiş, teknopedagojik beceriler, onamacı beceriler ve üretimsel beceriler ise 0.30 ile 0.60 aralığında olduğundan orta düzey güvenilir olduğu (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019) belirlenmiştir. Onamacı beceriler diğer alt boyutlara göre daha düşük olsa da faktörün açıklanan varyansa katkısı ile birlikte ölçeğin bütününe iç tutarlılık katsayısının yüksek olması, durumun kabul edilebilir olduğu yönünde fikir üretilmesine yol açmıştır (Orhan Göksün, 2016). Bununla birlikte 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği'nin geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,912 olarak bulunmuştur. Bu da örneklemin AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Barlett testi sonucunda $\chi^2(351) = 3717,141$; $p < 0,05$ olarak tespit edilmiş ve bu bulgu ile maddeler arasındaki korelasyonun AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ): “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)” Özen ve Durkan (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte likert tipinde 6’lı derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanmasında “fikrim yok (0 puan)”, “hiç uygulanamaz (1 puan)”, “nadiren uygulanabilir (2 puan)”, “orta düzeyde uygulanabilir (3 puan)”, “çoğunlukla uygulanabilir (4 puan)” ve “her zaman uygulanabilir (5 puan)” cevapları göz önüne alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın “okumaya hazırlık” ve “okuma esnası” alt boyutlarında 25 puan, “okuma sonrası” alt boyutunda 35 puan ve “okuduğunu değerlendirme” alt boyutunda 40 puan olduğu görülmektedir. Ölçek 25 madde olup dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Okumaya hazırlık (1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler) alt boyutu, okuma esnası (6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler) alt boyutu, okuma sonrası (11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. maddeler) alt boyutu, okuduğunu değerlendirme (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler) alt boyutudur. Tablo 4’te ölçeğe dair güvenirlik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4

Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin güvenirlik değerleri

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alpha Değerleri	
<u>Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeği ve alt boyutları</u>	Orijinal	Mevcut Araştırma
Okumaya hazırlık	0,75	0.81
Okuma esnası	0,73	0.82
Okuma sonrası	0,80	0.83
Okuduğunu değerlendirme	0,79	0.89
Ölçek toplamı	0,89	0.93

Tablo 4 incelendiğinde, Özen ve Durkan’a (2016) ait “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği”nin tümü ve alt boyutları için cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 0.73 ile 0.89 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları da benzer şekillerde 0.84 ile 0.90 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmada Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği’nin geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblmin) yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,934 olarak bulunmuştur.

Bu da örneklemin AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Barlett testi sonucunda $\chi^2(300) = 5198,750$; $p < 0,05$ olarak tespit edilmiş ve bu bulgu ile maddeler arasındaki korelasyonun AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle uygulama izni alınmış olup Sakarya Valiliği'nin 03/05/2021 tarih ve E-74060378-44-24948751 sayılı izni ile veri toplama süreci başlatılmıştır (EK 1). Veri toplama sürecinin detaylı gösterimi aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Veri toplama süreci

<i>Tarih</i>	<i>Yapılan İşlem</i>
2021 Mayıs	Valilik Oluru'nun alınması
2021 Eylül, Ekim, Kasım, Aralık	Sakarya ilinde bulunan sınıf öğretmenlerinden verilerin toplanması
2021 Ocak, Şubat	Verilerin SPSS programına girişinin tamamlanması

Tablo 5'te görüldüğü üzere gerekli uygulama izinleri aldıktan sonra Covid-19 pandemi sürecinin de etkisi ile veri toplamaya 2021 Eylül ayında başlanmış olup Sakarya ilinin çeşitli ilçelerinden Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan 419 sınıf öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu”, “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” ve “Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Ölçeği” uygulanarak gerekli veriler toplanmıştır. Ölçeklerin bir kısmı sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış bir kısmı ise okul müdürleri vasıtası ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde toplamda 419 sınıf öğretmenine ulaşılmış olup eksik veya hatalı doldurulan ölçekler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Boş bırakılan maddelerin olduğu ölçekler hariç tutularak oluşan veri seti 359 sınıf öğretmeninden elde edilen ölçeklerden oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 26.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde; 21. yüzyıl öğreten becerilerinin düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemede ise ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tablo 6’da verilerin normallik testi değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Normal dağılım analizi

	Basıklık	Çarpıklık
<u>21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği</u>		
Yönetsel beceriler	-,783	-,118
Teknopedagojik beceriler	-,652	,025
Onamacı beceriler	,878	-1,392
Esnek öğretme beceriler	-,622	-,113
Üretimsel beceriler	-,789	-,327
<u>Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Ölçeği</u>		
Okumaya hazırlık	,476	-,766
Okuma esnası	-,064	-,593
Okuma sonrası	1,439	-1,184
Okuduğunu değerlendirme	-,169	-,511

Tablo 6’da görüldüğü üzere uygulanan iki ölçeğin alt boyutları incelenmiş olup bu alt boyutlardaki çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda normal bir dağılım olduğu kabul edilmektedir (Fidell ve Tabachnick 2013, aktaran Geneşke, 2020). Bu verilere dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve ölçek maddelerinin normal dağılım göstermesinden dolayı ölçeğin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri üzerinde; yaş, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ile sınıf mevcudunun etkisi olup olmadığına ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden ve parametrik bir test olan “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ile bakılmış olup sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri üzerinde; cinsiyet ile çalışılan kurumun etkisinin olup olmadığına ise bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak bakılmıştır. Araştırmada yapılacak olan parametrik analiz teknikleri seçiminde ikiden fazla gruplar arası karşılaştırmanın mevcut olduğu durumda ANOVA testi, iki grup arasında

karşılaştırma durumunda t-testi kullanıldığı bilgisine (Coşkun ve diğerleri, 2019, s. 214) yönelik hareket edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile bakılmıştır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup bu bölümde, uygulanan ölçekler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın amacına yönelik oluşturulan alt amaçlar doğrultusunda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerileri ne düzeydedir?” olarak ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak üzere toplanan veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerilerine ait betimsel istatistikler

Ölçek	Boyut	n	En Düşük Puan (Min)	En Yüksek Puan (Max)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (ss)
21. Yüzyıl Öğretme Becerileri Ölçeği	Yönetsel Beceriler	359	3,17	5	4,30	0,43
	Teknopedagojik Beceriler	359	2,75	5	4,05	0,51
	Onamacı Beceriler	359	4,00	5	4,81	0,28
	Esnek Öğretme Becerileri	359	1,00	5	3,69	0,89
	Üretimsel Beceriler	359	2,50	5	4,15	0,64
	Toplam	359	3,19	5	4,23	0,40

Tablo 7’de yer alan 21. Yüzyıl Öğretme Becerileri Ölçeğini oluşturan alt boyutlar ve ölçeğin tamamına yönelik puanlar incelendiğinde tamamının ortalamasının üzerinde ($\bar{X}_{\text{yönetimselbeceriler}}=4,30$; $\bar{X}_{\text{teknopedagojikbeceriler}}=4,05$; $\bar{X}_{\text{onamacıbeceriler}}=4,81$; $\bar{X}_{\text{esneköğretmebecerileri}}=3,69$; $\bar{X}_{\text{üretimselbeceriler}}=4,15$; $\bar{X}_{\text{ölçektoplamı}}=4,23$) olduğu görülmüştür. Ayrıca 21. yüzyıl öğretme becerilerini belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en fazla onamacı becerilere ($\bar{X}=4,81$) sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla yönetsel beceriler ($\bar{X}=4,30$),

üretimsel beceriler ($\bar{X}=4,15$), teknopedagojik beceriler ($\bar{X}=4,05$) ve en düşük olarak da esnek öğretme becerileri ($\bar{X}=3,69$) izlemektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

İkinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin sınıf öğretmenlerinin; yaşına, cinsiyetine, kıdemlerine, ders verdiği sınıf düzeyine, sınıf mevcuduna ve görev yaptığı kurumun özel ya da resmi bir kurum olup olmamasına göre değişip değişmediğine cevap aranmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yaşa göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri					ANOVA Sonuçları					
	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Yönetsel	22-29	32	4,33	,43	G. arası	,820	3	,273	1,46	,223
	30-39	78	4,30	,41	G. içi	65,881	354	,186		
	40-49	148	4,24	,42	Toplam	66,702	357			
	50 ve üstü	101	4,36	,45						
	Toplam	359	4,30	,43						
Teknope-dagojik	22-29	32	4,00	,50	G. arası	,575	3	,192	,723	,539
	30-39	78	4,09	,49	G. içi	93,268	352	,265		
	40-49	148	4,00	,50	Toplam	93,843	355			
	50 ve üstü	101	4,08	,54						
	Toplam	359	4,04	,51						
Onamacı	22-29	32	4,82	,29	G. arası	,022	3	,007	,088	,966
	30-39	78	4,81	,27	G. içi	29,144	354	,082		
	40-49	148	4,82	,28	Toplam	29,166	357			
	50 ve üstü	101	4,80	,30						
	Toplam	359	4,81	,28						

Esnek Öğretme	22-29	32	3,57	,94	G. arası	3,184	3	1,06	1,34	,261
	30-39	78	3,56	,95	G. içi	281,16	355	,792		
	40-49	148	3,70	,83	Toplam	284,35	358			
	50 ve üstü	101	3,81	,89						
	Toplam	359	3,69	,89						
Üretimsel	22-29	32	4,17	,66	G. arası	,053	3	,018	,042	,989
	30-39	78	4,14	,66	G. içi	149,39	355	,421		
	40-49	148	4,15	,62	Toplam	149,45	358			
	50 ve üstü	101	4,17	,66						
	Toplam	359	4,15	,64						

Tablo 8’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutlarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine “bağımsız gruplar için t testi” ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin cinsiyete göre farklılığını gösteren t-testi sonuçları

21. Yüzyıl Becerileri	Cinsiyet	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Yönetsel	Kadın	233	4,32	,42	1,562	357	,119
	Erkek	126	4,25	,44			
Teknopedagojik	Kadın	233	3,99	,50	-3,068	357	,002
	Erkek	126	4,16	,50			
Onamacı	Kadın	233	4,83	,26	1,977	357	,049
	Erkek	126	4,77	,30			
Esnek Öğretme	Kadın	233	3,61	,89	-2,301	357	,022
	Erkek	126	3,84	,86			
Üretimsel	Kadın	233	4,16	,63	,172	357	,864
	Erkek	126	4,15	,67			

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının ölçeğin genelinde yönetsel [$t(357)=1,562$; $p>0,05$] ve üretimsel [$t(357)=,172$; $p>0,05$] beceriler alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte

ölçeğin teknopedagojik beceriler [$t(357)=-3,068$; $p<0,05$] ile esnek öğretme becerileri [$t(357)=-2,301$; $p<0,05$] alt boyutunda erkekler ($X=4,16$; $X=3,84$), onamacı beceriler [$t(357)=1,977$; $p<0,05$] alt boyutunda ise kadınlar ($X=4,83$) lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin kıdeme göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri						ANOVA Sonuçları				
	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Yönetsel	1-5	29	4,24	,41	G. arası	,311	4	,078	,414	,799
	6-10	19	4,39	,40	G. içi	66,390	353	,188		
	11-15	53	4,28	,40	Toplam	66,702	357			
	16-20	62	4,29	,42						
	21 ve üstü	196	4,30	,44						
	Toplam	359	4,30	,43						
Teknope-dagojik	1-5	29	3,89	,47	G. arası	,926	4	,232	,875	,479
	6-10	19	4,00	,44	G. içi	92,917	351	,265		
	11-15	53	4,10	,48	Toplam	93,843	355			
	16-20	62	4,07	,49						
	21 ve üstü	196	4,05	,53						
	Toplam	359	4,04	,51						
Onamacı	1-5	29	4,80	,30	G. arası	,022	4	,005	,065	,992
	6-10	19	4,82	,32	G. içi	29,144	353	,083		
	11-15	53	4,83	,25	Toplam	29,166	357			
	16-20	62	4,80	,27						
	21 ve üstü	196	4,81	,29						
	Toplam	359	4,81	,28						

Esnek Öğretme	1-5	29	3,51	,99	G. arası	4,165	4	1,04	1,31	,264
	6-10	19	3,42	,88	G. içi	280,18	354	,791		
	11-15	53	3,62	,89	Toplam	284,35	358			
	16-20	62	3,65	,90						
	21 ve üstü	196	3,78	,86						
	Toplam	359	3,69	,89						
Üretimsel	1-5	29	4,06	,67	G. arası	,367	4	,092	,218	,928
	6-10	19	4,13	,72	G. içi	149,08	354	,421		
	11-15	53	4,18	,63	Toplam	149,45	358			
	16-20	62	4,13	,64						
	21 ve üstü	196	4,17	,64						
	Toplam	359	4,15	,64						

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ders verilen sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ders verilen sınıf düzeyine göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri					ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Yönetsel	1. sınıf	77	4,35	,43	G. arası	,605	3	,202	1,07	,359
	2. sınıf	90	4,32	,41	G. içi	66,049	353	,187		
	3. sınıf	94	4,29	,46	Toplam	66,654	356			
	4. sınıf	97	4,24	,41						
	Toplam	358	4,30	,43						
Teknope-	1. sınıf	77	4,12	,53	G. arası	,660	3	,220	,833	,476

dagojik	2. sınıf	90	4,04	,48	G. içi	92,724	351	,264		
	3. sınıf	94	3,99	,51	Toplam	93,385	354			
	4. sınıf	97	4,04	,51						
	Toplam	358	4,05	,51						
Onamacı	1. sınıf	77	4,86	,25	G. arası	,230	3	,077	,934	,424
	2. sınıf	90	4,81	,28	G. içi	28,914	353	,082		
	3. sınıf	94	4,79	,29	Toplam	29,143	356			
	4. sınıf	97	4,80	,30						
	Toplam	358	4,81	,28						
Esnek Öğretme	1. sınıf	77	3,89	,92	G. arası	4,571	3	1,52	1,92	,125
	2. sınıf	90	3,61	,85	G. içi	279,68	354	,790		
	3. sınıf	94	3,70	1,0	Toplam	284,25	357			
	4. sınıf	97	3,60	,76						
	Toplam	358	3,69	,89						
Üretimsel	1. sınıf	77	4,32	,65	G. arası	3,105	3	1,03	2,50	,059
	2. sınıf	90	4,10	,64	G. içi	146,31	354	,413		
	3. sınıf	94	4,16	,64	Toplam	149,42	357			
	4. sınıf	97	4,07	,62						
	Toplam	358	4,15	,64						

Tablo 11'deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutlarında ders verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin sınıf mevcuduna göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	ANOVA Sonuçları
-------------------------------	-----------------

	Sınıf Mevcu du	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Yönetsel	20 altı	65	4,35	,44	G. arası	,285	2	,143	,762	,468
	21-29	153	4,26	,41	G. içi	65,197	348	,187		
	30-39	134	4,29	,44	Toplam	65,482	350			
	Toplam	352	4,29	,43						
Teknope- dagojik	20 altı	65	4,00	,51	G. arası	,289	2	,144	,540	,583
	21-29	153	4,03	,51	G. içi	92,518	346	,267		
	30-39	134	4,08	,52	Toplam	92,807	348			
	Toplam	352	4,04	,51						
Onamacı	20 altı	65	4,80	,32	G. arası	,060	2	,030	,361	,697
	21-29	153	4,80	,28	G. içi	28,877	348	,083		
	30-39	134	4,82	,27	Toplam	28,937	350			
	Toplam	352	4,81	,28						
Esnek Öğretme	20 altı	65	3,62	,97	G. arası	,931	2	,466	,576	,563
	21-29	153	3,67	,87	G. içi	282,04	349	,808		
	30-39	134	3,75	,89	Toplam	282,97	351			
	Toplam	352	3,69	,89						
Üretimsel	20 altı	65	4,07	,65	G. arası	3,064	2	1,53	3,74	,025
	21-29	153	4,08	,64	G. içi	142,65	349	,409		
	30-39	134	4,27	,62	Toplam	145,71	351			
	Toplam	352	4,15	,64						

Tablo 12’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Üretimsel Beceriler” alt boyutunda sınıf mevcudu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,748$; $p<,05$). Bu sonuç üzerine, hangi sınıf mevcudunun ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirlemek için varyansların eşitliğini varsayan ve gözlemlerin sayısı eşit olmadığında da kullanılabilen (Gündoğdu, 2014) Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

21.yüzyıl öğreten becerileri üretimsel beceriler alt boyutun sınıf mevcuduna yönelik puanlarının ortalamaları arasındaki fark (Scheffe testi)

	Öğrenci Sayısı (i)	Öğrenci Sayısı (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Üretimsel Beceriler	20 altı	21-29	-,00478	,09466	,999	-,2375	,2279
		30-39	-,19546	,09664	,131	-,4330	,0421
	21-29	20 altı	,00478	,09466	,999	-,2279	,2375
		30-39	-,19069*	,07564	,043	-,3766	-,0047
	30-39	20 altı	,19546	,09664	,131	-,0421	,4330
		21-29	,19069*	,07564	,043	,0047	,3766

Tablo 13'te de görülen Scheffe testi sonucunda, sınıf mevcutları 30-39 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin üretimsel becerileri puan ortalamaları ile sınıf mevcudu 21-29 arası olan sınıf öğretmenlerinin üretimsel beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Bununla birlikte sınıf mevcutları 30-39 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin üretimsel becerileri puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,2724$), sınıf mevcudu 21-29 arası olan sınıf öğretmenlerinin üretimsel beceriler puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,0817$) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin yönetsel, teknopedagojik, onamacı ve esnek öğretme becerileri puan ortalamaları arasında sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısına yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir ifadeyle farklı sınıf mevcutlarına sahip olan sınıf öğretmenlerinin yönetsel, teknopedagojik, onamacı ve esnek öğretme beceri puan ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre farklılık gösterip göstermediğine “bağımsız gruplar için t testi” ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin çalışılan kuruma göre farklılığını gösteren t-testi sonuçları

21. Yüzyıl Becerileri	Kurum	n	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Yönetsel	Özel	63	4,45	,39	3,099	357	,002
	Resmi	296	4,26	,43			
Teknopedagojik	Özel	63	4,04	,50	-,123	357	,902
	Resmi	296	4,05	,51			
Onamacı	Özel	63	4,84	,29	,946	357	,345
	Resmi	296	4,80	,28			

Esnek Öğretme	Özel	63	3,61	,92			
	Resmi	296	3,71	,88	-,822	357	,411
Üretimsel	Özel	63	4,07	,64			
	Resmi	296	4,17	,64	-1,182	357	,238

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerileri kullanımının ölçeğin genelinde teknopedagojik [$t(357)=-,123$; $p>0,05$], onamacı [$t(357)=,946$; $p>0,05$], esnek öğretme [$t(357)=-,822$; $p>0,05$] ve üretimsel [$t(357)=-1,182$; $p>0,05$] beceriler alt boyutlarında çalışılan kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak ölçeğin yönetsel beceriler [$t(357)=3,099$; $p<0,05$] alt boyutunda özel okulda çalışan sınıf öğretmenleri ($X=4,45$) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumları ne düzeydedir?” olarak ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak üzere toplanan veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma puan ortalamaları düzeylerine ait betimsel istatistikler

Ölçek	Boyut	n	En Düşük Puan (Min)	En Yüksek Puan (Max)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (ss)
Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği	Okumaya Hazırlık	359	3,20	6,00	5,24	0,58
	Okuma Esnası	359	3,00	6,00	5,06	0,69
	Okuma Sonrası	359	3,57	6,00	5,54	0,45
	Okuduğunu Değerlendirme	359	2,88	6,00	5,00	0,70
	Toplam	359	3,40	6,00	5,21	0,52

Tablo 15 incelendiğinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma ölçeğinin ölçek toplamında puan ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma ölçeğinin alt boyutlarındaki puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin en fazla okuma sonrası ($\bar{X}=5,54$) stratejilerini kullandığı gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla okumaya hazırlık stratejileri ($\bar{X}=5,24$), okuma

esnası stratejileri ($\bar{X}=5,06$) ve en az olmak üzere okuduğunu değerlendirme stratejileri ($\bar{X}=5,00$) izlemektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Dördüncü alt problem, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumlarının sınıf öğretmenlerinin; yaşına, cinsiyetine, kıdemlerine, ders verdiği sınıf düzeyine, sınıf mevcuduna ve görev yaptığı kurumun özel ya da resmi bir kurum olup olmamasına göre değişip değişmediğine cevap aranmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumlarının yaşa göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri					ANOVA Sonuçları					
Kullandırma Ölçeği										
	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Okumaya Hazırlık	22-29	32	5,26	,53	G. arası	,117	3	,039	,112	,953
	30-39	78	5,27	,58	G. içi	123,55	355	,348		
	40-49	148	5,22	,59	Toplam	123,67	358			
	50 ve üstü	101	5,24	,60						
	Toplam	359	5,24	,58						
Okuma Esnası	22-29	32	5,03	,74	G. arası	1,517	3	,506	1,05	,369
	30-39	78	5,17	,62	G. içi	170,53	355	,480		
	40-49	148	5,00	,66	Toplam	172,04	358			
	50 ve üstü	101	5,08	,77						
	Toplam	359	5,06	,69						
Okuma Sonrası	22-29	32	5,58	,37	G. arası	,790	3	,263	1,27	,282
	30-39	78	5,54	,44	G. içi	73,207	355	,206		

	40-49	148	5,49	,49	Toplam	73,997	358			
	50 ve üstü	101	5,60	,42						
	Toplam	359	5,54	,45						
	22-29	32	4,94	,74	G. arası	3,142	3	1,04	2,12	,097
Okudu- ğunu	30-39	78	5,02	,67	G. içi	174,87	355	,493		
	40-49	148	4,91	,69	Toplam	177,98	358			
Değerlen- dirme	50 ve üstü	101	5,14	,72						
	Toplam	359	5,00	,70						

Tablo 16'daki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin alt boyutlarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine “bağımsız gruplar için t testi” ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre farklılığını gösteren t-testi sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı	Cinsiyet	n	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Okumaya Hazırlık	Kadın	233	5,30	,54	2,391	357	,017
	Erkek	126	5,14	,64			
Okuma Esnası	Kadın	233	5,10	,68	1,387	357	,166
	Erkek	126	4,99	,70			
Okuma Sonrası	Kadın	233	5,59	,41	2,529	357	,012
	Erkek	126	5,45	,51			
Okuduğunu Değerlendirme	Kadın	233	5,07	,66	2,641	357	,009
	Erkek	126	4,87	,76			

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının ölçeğin genelinde okumaya hazırlık [$t(357)=2,391$; $p<0,05$], okuma sonrası [$t(357)=2,529$; $p<0,05$] ve okuduğunu değerlendirme [$t(357)=2,641$; $p<0,05$] beceriler alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın okumaya

hazırlık ($X=5,30$), okuma sonrası ($X=5,59$) ve okuduğunu değerlendirme ($X=5,07$) olmak üzere kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin okuma esnası [$t(357)=1,387$; $p>0,05$] alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının kıdeme göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri					ANOVA Sonuçları					
Kullandırma Ölçeği										
	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Okumaya Hazırlık	1-5	29	5,20	,53	G. arası	,346	4	,087	,249	,910
	6-10	19	5,20	,52	G. içi	123,32	354	,348		
	11-15	53	5,29	,60	Toplam	123,67	358			
	16-20	62	5,28	,62						
	21 ve üstü	196	5,23	,58						
	Toplam	359	5,24	,58						
Okuma Esnası	1-5	29	4,89	,67	G. arası	3,872	4	,968	2,03	,089
	6-10	19	5,37	,48	G. içi	168,17	354	,475		
	11-15	53	5,14	,60	Toplam	172,04	358			
	16-20	62	5,14	,69						
	21 ve üstü	196	5,01	,72						
	Toplam	359	5,06	,69						
Okuma Sonrası	1-5	29	5,53	,36	G. arası	,249	4	,062	,299	,878
	6-10	19	5,63	,44	G. içi	73,748	354	,208		
	11-15	53	5,52	,41	Toplam	73,997	358			
	16-20	62	5,51	,46						
	21 ve üstü	196	5,55	,47						
	Toplam	359	5,54	,45						

	1-5	29	4,86	,71	G. arası	2,971	4	,743	1,50	,201
	6-10	19	5,30	,53	G. içi	175,01	354	,494		
Okudu- ğunu	11-15	53	4,97	,60	Toplam	177,98	358			
Değerlen- dirme	16-20	62	4,92	,75						
	21 ve üstü	196	5,03	,72						
	Toplam	359	5,00	,70						

Tablo 18'deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ölçeğinin alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının ders verilen sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının ders verilen sınıf düzeyine göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri					ANOVA Sonuçları					
Kullandırma Ölçeği										
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Okumaya Hazırlık	1. sınıf	77	5,31	,57	G. arası	1,014	3	,338	,979	,403
	2. sınıf	90	5,17	,65	G. içi	122,23	354	,345		
	3. sınıf	94	5,28	,54	Toplam	123,25	357			
	4. sınıf	97	5,22	,56						
	Toplam	358	5,24	,58						
Okuma Esnası	1. sınıf	77	5,12	,67	G. arası	2,221	3	,740	1,55	,201
	2. sınıf	90	4,93	,81	G. içi	169,07	354	,478		
	3. sınıf	94	5,13	,61	Toplam	171,29	357			
	4. sınıf	97	5,07	,64						
	Toplam	358	5,06	,69						

	2. sınıf	,11614	,07198	,374	-,0707	,3029
	4. sınıf	-,09297	,05452	,324	-,2344	,0484
	1. sınıf	,16481	,06514	,060	-,0047	,3344
4. sınıf	2. sınıf	,20911*	,06703	,012	,0349	,3833
	3. sınıf	,09297	,05452	,324	-,0484	,2344

Tablo 20'deki Games-Howell testi sonucunda 4. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile 2. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin ($\bar{X}$ =5,6583), 2. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinden ($\bar{X}$ =5,4492) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri diğer kademeler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri					ANOVA Sonuçları					
Kullandırma Ölçeği										
Sınıf										
	Mevcu	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
	du									
	20 altı	65	5,29	,51	G. arası	,585	2	,292	,842	,432
Okumaya	21-29	153	5,20	,59	G. içi	121,11	349	,347		
Hazırlık	30-39	134	5,27	,61	Toplam	121,69	351			
	Toplam	352	5,24	,58						
Okuma	20 altı	65	5,08	,68	G. arası	2,213	2	1,10	2,30	,102
Esnası	21-29	153	4,97	,69	G. içi	167,92	349	,481		

	30-39	134	5,15	,70	Toplam	170,13	351			
	Toplam	352	5,06	,69						
	20 altı	65	5,58	,41	G. arası	,142	2	,071	,340	,712
Okuma	21-29	153	5,53	,45	G. içi	72,952	349	,209		
Sonrası	30-39	134	5,52	,48	Toplam	73,094	351			
	Toplam	352	5,54	,45						
Okudu-	20 altı	65	5,01	,75	G. arası	,801	2	,400	,802	,449
ğunu	21-29	153	4,94	,70	G. içi	174,34	349	,500		
Değerlen-	30-39	134	5,04	,68	Toplam	175,15	351			
dirme	Toplam	352	4,99	,70						

Tablo 21'deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ölçeğinin alt boyutlarında sınıf mevcudu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kuruma göre farklılık gösterip göstermediğine “bağımsız gruplar için t testi” ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeylerinin çalışılan kuruma göre farklılığını gösteren t-testi sonuçları

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanımı	Kurum	n	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Okumaya Hazırlık	Özel	63	5,31	,48	,965	357	,335
	Devlet	296	5,23	,60			
Okuma Esnası	Özel	63	5,11	,66	,652	357	,515
	Devlet	296	5,05	,70			
Okuma Sonrası	Özel	63	5,59	,39	,941	357	,347
	Devlet	296	5,53	,46			
Okuduğunu Değerlendirme	Özel	63	5,12	,64	1,433	357	,153
	Devlet	296	4,98	,71			

Tablo 22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanım ölçeğinin alt boyutlarında çalışılan kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir ($p>,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Beşinci alt problem, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

21. yüzyıl öğretme becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasındaki korelasyon değerleri

	Yönetmel Beceriler	Teknopedagojik Beceriler	Onamacı Beceriler	Esnek Öğretme Becerileri	Üretimsel Beceriler	Okumaya Hazırlık	Okuma Esnası	Okuma Sonrası	Okuduğunu Değerlendirme
Yönetmel Beceriler	1								
Teknopedagojik Beceriler	,697**	1							
Onamacı Beceriler	,562**	,411**	1						
Esnek Öğretme Becerileri	,436**	,395**	,250**	1					
Üretimsel Beceriler	,517**	,534**	,322**	,348**	1				
Okumaya Hazırlık	,497**	,361**	,312**	,305**	,364**	1			
Okuma Esnası	,532**	,478**	,267**	,334**	,347**	,681**	1		
Okuma Sonrası	,441**	,340**	,321**	,204**	,225**	,612**	,586**	1	
Okuduğunu Değerlendirme	,558**	,439**	,337**	,330**	,341**	,607**	,718**	,590**	1

** $p < 0,01$

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “yönetsel” becerileri ile “okuma esnası” ile “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki (sırasıyla; $r = ,532$; $r = ,558$) olduğu; “okumaya hazırlık” ve “okuma sonrası” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında ise pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki (sırasıyla; $r = ,497$; $r = ,441$) olduğu; bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin “teknopedagogik” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası”, “okuma sonrası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ama zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki (sırasıyla; $r = ,361$; $r = ,478$; $r = ,340$; $r = ,439$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “onamacı” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası”, “okuma sonrası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif fakat zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,312$; $r = ,267$; $r = ,321$; $r = ,337$) olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin “esnek öğretme” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki (sırasıyla; $r = ,305$; $r = ,334$; $r = ,330$) olduğu; “okuma sonrası” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinde ise pozitif fakat çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki ($r = ,204$) olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin “üretimsel” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,364$; $r = ,347$; $r = ,341$) olduğu; “okuma sonrası” üstbilişsel okuma stratejisi kullandırma düzeyi arasında ise pozitif fakat çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = ,225$; $p < ,01$) olduğu görülmektedir.

5. BÖLÜM

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde verilerden edinilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Toplumlar eğitim ile ilerlemekte ve gelişmektedir. Bir toplumdaki bireylerin yeterli bir eğitim alması o ülkenin geleceği için önemlidir. Avcı-toplayıcı bir toplulukta avcılığın öğretilmesinden günümüze süregelen bir eğitim anlayışı mevcuttur. Eğitim uzun yıllar boyunca önemini korusa da 21. yüzyılda küresel boyutta etkileşimin kısa süreli ve hızlı gerçekleşmesiyle birlikte bilginin sadece alınması değil öğrenmenin süreklilik göstermesi ihtiyacını ortaya koymuştur (Ayan ve Budak, 2012). Öğrenmenin süreklilik göstermesi de öğrenenin sürekli bilgi arayışında ve öğrenme sürecine hâkim olmasını gerektirmektedir. Bu gereksinimler sebebiyle kazandırılması gereken beceriler ortaya çıkmış ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmıştır.

21. yüzyılda edinilmesi gereken becerilerle ilgili birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan biri de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmaya göre program ile öğrenciye kazandırılması gereken beceriler anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifadedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Bu becerilerin Türkçe de dahil olmak üzere her ders düzeyine uyarlanması önemlidir. Nitekim Türkçe dersi ve okuma becerisinin tüm dersleri etkileyici bir yönü mevcuttur. Bu sebeple 21. yüzyılda Türkçe dersi, okuma ve okuduğunu anlama becerisine verilen önem artmaktadır.

Okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için çeşitli stratejiler mevcuttur. Bu stratejilerden biri de çalışmanın konusu olan üstbilişsel okuma stratejileridir. Okuma sürecine bilişsel aktiviteleri de katarak anlamlı okuma amaçlanan üstbilişsel okuma stratejileri sınıf ortamında kullanıldığında öğrenenin bilişsel becerilerini işe koymasını, kontrol etmesini ve öğrenme motivasyonunu etkilediğinden okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (M. Başaran, 2013). Üstbilişsel okuma stratejileri okuma sürecini izleme, kontrol etme ve düzenleme şansı tanımaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bununla birlikte 21. yüzyılda öğrenenden istenilen becerilerden biri de öğrenmeyi öğrenmedir. Günümüzde öğrenenden sadece ham bilgiyi alması değil sürecin içinde aktif kalması ve bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Bu sebeple üstbilişsel okuma stratejilerinin 21. yüzyıl becerileri ile uygunluğu mevcuttur.

Dünyadaki değişim ve gelişim derslerin işleniş boyutunda da farklılıklara sebep olmuştur. Yine de değişmeyen bir gerçek olarak okuma becerisi kazandırmada öğretmene büyük bir rol düşmektedir. Bundan dolayı öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi için çalışmaların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Nihayetinde köklü değişimler gerçekleştiren ülkelerin attığı ilk adım, öğretmen yeterliklerini geliştirmektir (Varış, 1973, Aktaran Ayan ve Budak, 2012).

Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 21. yüzyıl öğreten becerileri, üstbilişsel okuma stratejileri ve bunların yaş, kıdem, cinsiyet, öğretim verilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve çalışılan kurum değişkenlerine yönelik ilişkileri incelenmiştir.

Aşağıda araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular araştırma sırasına uygun olarak yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar belirtilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ne düzeyde sahip olduğuna cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri (Coşanay, 2021; Kıyasoglu ve Çeviker Ay, 2020; Korkmaz, 2019), ilkokulda çalışan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri (Gürültü ve diğerleri, 2018), lise öğretmenleri (Yalçın İncik, 2020), farklı branşlarda görev yapan öğretmenler (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) ve öğretmen adaylarıyla (Orhan Göksün ve Kurt, 2017) yapılan çalışmalarda bu çalışma ile benzer olarak 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek ve yükseğe yakın orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın Karabekmez (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunker (2012) ise öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının ve öğretim etkinliklerinin 21. yüzyılda öğrenen ihtiyacını karşılayamadığı ifade etmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile bu becerilerin uygulanış biçimi hakkında bilgiye ihtiyaçları olduğu ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde teknolojinin entegre edilmesinde sorunlar yaşandığının belirtildiği çalışmalar da mevcuttur (Bernhardt, 2015; Clark, 2008; O'Neal ve diğerleri, 2017). İlgili literatür incelendiğinde 21. yüzyıl öğreten becerileri düzeylerinin farklı çıktığı araştırmalarla karşılaşılsa da yüksek ve yükseğe yakın sonuca ulaşılan araştırmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıla öğrenci yetiştirmek için gerekli olan becerilere sahip oldukları ve bunları öğretim sürecinde uyguladıkları düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen niteliğinin yükselmesi doğrultusunda bu becerilere sahip olmak oldukça önemli olup (Sanders

ve Rivers, 1996) son yıllarda 21. yüzyıl öğretene becerilerine yönelik yapılan araştırmalardan edinilen bulgular 21. yüzyıl becerilerinin uluslararası yapılan sınavlardaki önemi göz önüne alındığı zaman gelecek sınavlardaki başarı ortalamasının artırması adına umut vadetmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretene becerileri kullanımı ölçeğinin alt boyutu olan “onamacı beceriler” boyutunun en yüksek düzeyde olduğu, bu beceriyi sırasıyla yönetsel beceriler, üretimsel beceriler, teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerilerinin takip ettiği, araştırmada ulaşılan diğer bulgulardan biridir. Gürültü ve diğerleri (2018) ve Yalçın İncik (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerileri kullanım düzeylerinin de aynı sıralamayı takip ettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırma ile bahsi geçen araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla beraber benzer araştırmalarda en çok onamacı beceriler alt boyutunun kullanıldığı en az ise esnek öğretme becerilerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılan araştırmalar da vardır (Kıyasoglu, 2019; Kıyasoglu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Çiğilli (2020), Coşanay (2021), Orhan Göksün ve Kurt (2017) ise en yüksek onamacı becerilerin kullanıldığını bulsa da en düşük teknopedagojik becerilerin kullanıldığı bulgusuyla araştırmadan farklılık göstermektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin en çok sahip olduğu 21. yüzyıl öğretene becerileri alt boyutu olan onamacı beceriler, öğrenenin doğru davranışlarını onaylayıcı bir bakış açısı ile pekiştirmeyi ve saygı duymayı içermektedir (Orhan Göksün, 2016). Alanda yapılan çoğu araştırma ile tutarlı olan bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin en çok onamacı becerilere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekteki maddelerden de yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilere saygılı davranma, bireysel farklılıklarına saygı duyma ve olumlu davranışları pekiştirme gibi becerileri sıklıkla işe koştukları sonucuna ulaşılabilir. Günümüzde öğretmenlerden beklenen özelliklerden birkaçı da milli manevi ve evrensel değerleri gözetene, destekleyici tutum gösterme becerilerine sahip olunmasıdır. Bu noktada çalışma sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin destekleyici ve onaylayıcı bakış açısının sahip olduğu söylenebilmektedir. Miller ve Pedro (2006) da öğrencilerin doğru davranışlarının öğretmenleri tarafından onaylanması güvenli bir sınıf ortamı oluşması için gerekli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte 21. yüzyıl öğretene becerilerinin bir diğer boyutu olan esnek öğretme becerileri de öğretimin sınıf ortamı ile sınırlı kalmadığını, öğretimi bağımsızlaştıran beceriler olarak ifade edilmektedir (Orhan Göksün, 2016). Bununla birlikte bu becerinin araştırmada sınıf öğretmenlerinin en az sahip olduğu beceri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin öğretim sürecini genellikle sınıfla sınırlandırdıkları, sınıf dışında eğitsel ve sosyal etkinlikler gerçekleştirme sıklığının daha az olduğu söylenebilmektedir. 21. yüzyılda öğretmenlerden kazandırılması beklenen becerilerden biri de yaşamın içerisinde gerçek

dünya durumları ile öğrenciyi karşılaştırması ve öğrenciyi hayata hazırlamasıdır. Gerçek hayat dediğimiz kavram sınıf ile sınırlı değildir. Öğretim ortamının belli noktalarda çeşitlenmesi sınıf dışında gerçek dünya ile bağlantı kurarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Avcı ve Gümüş, 2020). Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington (2017) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların oyun alanlarına doğal yaşamı temsil eden malzemeler eklendikten sonra şiddet içerici davranışlarında, tek başına hareket etme isteğinde ve depresif ruh hali gösterme durumlarında azalma olduğu; sosyalleşme, özgüvenli olma ve yaratıcılık kazanma gibi becerilerinin arttığını gözlemlemişlerdir. Yurt dışında başlayan ve ülkemizde de son dönemlerde artmakta olan çeşitli okul yaklaşımları mevcuttur. Waldorf okulları, orman okulları gibi okullar eğitime farklı çerçeveden bakan okul yaklaşımlarından bazılarıdır. Bu gibi yaklaşımlarda öğrenci sınıfın dışına da çıkarılıp günlük yaşama uyarlanması beklenilmektedir. Nitekim esnek öğretme becerileri de çocuğun sınıf dışında da eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenlemesini içermektedir.

5.2 İkinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yaş, cinsiyet, kıdem, öğretim verilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

5.2.1. İkinci Alt Problemin Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç: Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yaş değişkenine yönelik anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçları yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan benzer çalışmalar (Çiğilli, 2020; Kıyasoglu ve Çeviker Ay, 2020; Korkmaz, 2019) elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Sulaiman ve Ismail (2020) de araştırmalarında öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeylerinin birbirlerine benzer olduğu söylenebilmektedir. 21. yüzyıl öğreten becerilerinden biri olan “teknopedagojik beceriler” alt boyutunun yaş değişimine göre düzenli bir değişim göstermemesi dikkat çekicidir. Nitekim B. Kaya (2017) genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere kıyasla eğitim teknolojilerini daha etkili kullandıklarını Martinovic ve Zhang (2012) ise yeni nesil öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanma hususunda daha ileride olduğunu belirtmişlerdir. Teknopedagojik alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık olmaması ve öğretmenlerin ortanın üzerinde, yüksek düzeyde bu beceriye sahip olmaları eğitimde teknoloji kullanımının her yaş grubunda artmış olması açısından umut vericidir. Ulaş ve Ozan (2010) da gerçekleştirdikleri

çalışmada sınıf öğretmenlerinin basit düzeyde teknoloji kullanımında yeterlilik gösterdiğini belirtse de sınıf içi faaliyetlerine teknolojik etkinlikleri istenilen düzeyde dâhil edemedikleri sonucuna varmışlardır. Ancak geçen bunca zaman içerisinde FATİH projesi ve özellikle Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin bir sonucu olarak sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdikleri düşünülmektedir. M. Başaran ve diğerleri (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerden bazıları EBA üzerinden hizmetiçi eğitim alarak, bilgilendirici videolar izleyerek ve bilişim öğretmenlerinin yardımları ile süreç hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir.

5.2.2. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç: Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmada yönetsel ve üretimsel alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yönetsel ve üretimsel becerileri kullanımlarının yakın düzeyde olduğunu gösterebilir. Fakat ölçeğin teknopedagojik beceriler ile esnek öğretme beceriler alt boyutunda erkekler; onamacı beceriler alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu incelendiğinde araştırma sonucu; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla yeni teknolojiler hakkında bilgilendirme, dijital araçları kullanma, eğitsel yarışmalar düzenleme gibi teknolojinin eğitime uyarlanışını ve sınıf dışında yapılan etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiğini, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere göre öğrencinin olumlu davranışlarını daha fazla onayladığını ve desteklediğini düşündürmektedir. Lin, Tsai, Chai ve Lee (2013) de kadın öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile ilgili benzer ve farklı sonuçlar mevcuttur. Araştırmaya benzer olarak onamacı becerilerde kadınlar lehine farklılık bulan başka araştırmalar (Coşanay, 2021; Kıyasoglu ve Çeviker Ay, 2020; Yalçın İncik, 2020) ve esnek öğretme becerilerinde erkekler lehine anlamlı farklılık bulunan araştırma (Gürültü ve diğerleri, 2018) da vardır. Buna karşın Coşanay (2021) sınıf öğretmenleri ile Yalçın İncik (2020) ise lise öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarda yönetsel beceriler alt boyutunda kadın öğretmenler lehine; yine Kıyasoglu ve Çeviker Ay (2020) sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri düzeylerini belirledikleri araştırmalarında onamacı beceriler alt boyutunda kadın öğretmenler lehine farklılık bulmakla birlikte yönetsel ve üretimsel alt boyutunda da kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Karabekmez (2021) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada ise yönetsel ve onamacı beceriler alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı

fark bulunmayan araştırmalar da mevcuttur (Çiğilli, 2020; Gürültü ve diğerkleri 2020; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Sulaiman ve Ismail, 2020). Bu farklılığın araştırmalardan bazılarının ortaöğretim öğretmenleri ile (Gürültü ve diğerkleri, 2020; Sulaiman ve Ismail, 2020) bazılarının ise farklı branşlardan öğretmenlerle (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) gerçekleştirilmesinden kaynaklı olabileceğı düşünölmektedir.

5.2.3.İkinci Alt Problemin Kıdem Değışkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin kıdem değışkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Çiğilli (2020), Coşanay (2021), Gürültü ve diğerkleri (2018), Kıyasooğlu ve Çeviker Ay (2020) da yaptıkları çalışmada benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında kıdem değışkeninin sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Diğerk bir deyişle farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin benzer düzeyde öğreten becerileri kullanımına sahip oldukları söylenebilmektedir. Bununla birlikte Karabekmez (2021) ise yaptığı araştırmada 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin onamacı beceriler puanlarının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Gürültü ve diğerkleri (2020) onamacı beceriler alt boyutunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre; esnek öğretim becerileri ve üretimsel beceriler alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir puan elde ettiğı görölmektedir. Kağıthaneli (2022) yaptığı araştırmada 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yönetsel ve üretimsel beceri düzeylerinin 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin teknopedagojik becerilerinin ise 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla daha düşük olduğı, onamacı ve esnek öğretim becerileri alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ise gerçekleştirdikleri araştırmada 1-5 yıl arası ile 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Doğrudan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili olmamakla birlikte E. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi birikimi noktasında mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerinin mesleki kıdemi düşük öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli görmekte olduğunu belirtmiştir.

Velez (2012) 21. yüzyıl becerilerini eğitim sürecine uyarlamada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere nazaran daha başarılı olduğı bulgusuna ulaşmıştır. Buna karşın Özenç (2013) araştırmasında öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarından sonra kendilerini yenilemediklerini belirtmiştir.

5.2.4. İkinci Alt Problemin Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Araştırmanın bir diğer alt problemi de sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ders verdiği sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile ders verdikleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Ulaşılan bulguya göre her sınıf düzeyinin müfredatı farklı olsa da sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl becerilerini işe koşma düzeyi değişmemektedir denilebilir. Bu bağlamda sınıf düzeyi arttıkça konuların somuttan soyuta doğru evrildiği düşünülürse öğretmenlerin her sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl becerilerini uyarladıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgunun aksine Kağıthaneli (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Denizli ilindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden 3. sınıfları okutanların 4. sınıf okutana oranla daha az esnek öğretme becerilerine sahip olduğu görülmüş olup diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kağıthaneli'nin (2022) ulaştığı sonuç araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Bunun nedeni olarak araştırmaların yapıldığı bölgelerin farklılığı gösterilebilir.

5.2.5. İkinci Alt Problemin Sınıf Mevcudu Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Araştırmanın bu alt probleminde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analizlere göre araştırmada, sınıfında 30-39 arası öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin 21-29 arası öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine göre 21. yüzyıl öğreten becerilerinin alt boyutu olan üretimsel becerileri daha çok kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre sınıfında 30-39 arasında öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında 21-29 arası öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine göre daha çok materyal kullandığı düşünülebilir. Arı'nın (2019) araştırmasında öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olmasını materyal kullanmayı zorlaştırmadığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda her iki araştırma sonucunun örtüştüğü görülmektedir. Ancak Güçlü'ye göre (aktaran Yaman, 2006) sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda bireysel öğrenme için zaman az olmaktadır. R. Arı ve Deniz'e (2008) göre de sınıf mevcudunun az olması öğretmene ve öğrenciye zaman, dikkat, güdülenme, iş doyumunu, materyal, yöntem, derse ilgi ve katılım, etkileşim, disiplin vb. açılardan avantajlar sağladığından öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Çekirdekçi ve Toptaş da (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin matematik dersinde materyal kullanmalarını engelleyen unsurların arasında sınıf mevcudunu gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Gökmen ise (2012) ilköğretim öğretmenlerinin derslerde kullandıkları materyallerin ve bu materyallerin kullanım sıklıklarının öğretmenlerin branşlarına göre değişiklikler gösterdiğini ancak öğretmenlerin materyal kullanma yeterlik

inançları yüksek olsa da derslerde materyal kullanma düzeyleri ile yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çerçevede araştırmada sınıf mevcudu arttıkça üretimsel becerilerin düşeceği beklenirken araştırma sonucunda bunun tersi bir bulguya ulaşılması dikkat çekicidir. Bunun nedenlerinden birinin sınıf mevcudu fazla olan okulların daha merkezi okullar olduğu ve bu merkezi okullarda öğretmenlerin bir şeyler üretme noktasında desteklendiği, materyale ulaşımının kolaylaştığı varsayılmaktadır.

5.2.6. İkinci Alt Problemin Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme ve üretimsel beceriler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı fakat yönetsel becerilerde özel kurumda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre yönetsel becerileri ifade eden sınıf, süreç ve etkinlik yönetimi becerileri özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinde daha fazla bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin okullarındaki çalışma ortamı, fiziksel yapı ve örgütsel iklim konusunda daha olumlu düşünceleri olması (Kocabaş ve Karaköse, 2005) özel ilköğretim okullarının resmi okullara göre daha etkili olması (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006) özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olması (Taşdan ve Tiryaki, 2008) durumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul ile ilgili kararlarda kendilerine sorulmaması öğretmenlerin motive olmalarını engellerken olumlu hareketlerin yeterince takdir edilmemesi (Kocabaş ve Karaköse, 2005) de bu farklılığın sebebi olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında 21. yüzyıl öğreten becerilerinin çalışılan kurumun özel ya da resmi olma değişkenine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt boyutlarındaki sorulardan biri de sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin ne olduğudur. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının yüksek, yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Özdemir (2018) de öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının sık düzeyde olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen sınıf öğretmenleri (Durkan, 2017; Sulak ve Behriz, 2018), farklı branşlardan öğretmen adayları (Al-Dawaideh ve Al-Saadi, 2013; Erdem, 2012; Karatay, 2007; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) ve öğrenciler (Berkowitz ve Cicchelli, 2021) ile yapılan araştırmalarda okuma stratejileri kullanımının orta düzeyde olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda söz konusu araştırmalar ile bu araştırma bulgularının örtüşmediği görülmektedir. Bununla birlikte

günümüzde okuduğunu anlama becerisinin önem kazanması (Kankural, 2022) öğretmenlerin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerine yer verme sıklığını arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri yüksek bulunmakla birlikte üstbilişsel okuma stratejilerinin alt boyutlarında kullandırma düzeyleri farklılık göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenleri en fazla okuma sonrası stratejilerini kullandırmaktadır. Bunu sırasıyla okumaya hazırlık stratejileri, okuma esnasında kullanılan stratejiler ve en son olarak da okuduğunu değerlendirmek amaçlı kullanılan stratejiler takip etmektedir. Buna benzer olarak Sulak ve Behriz (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada da aynı kullanım sırasına ulaşmıştır. Aynı şekilde Çetinkaya Edizer ve Özbilgin (2019) de okuma stratejilerinde en fazla okuma sonrası gerçekleştirilen stratejilerin kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Erdem (2012), Karatay (2007), Topuzkanamış ve Maltepe (2010) ise yaptıkları araştırmalarda en az okuma sonrası stratejilerin kullanıldığı sonucuyla karşılaşmıştır. Araştırmalar incelendiğinde kullanım düzeyleri farklılık gösterse de sınıf öğretmenleri boyutunda genellikle okuma sonrası stratejilerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun ders kitaplarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ders kitabındaki metin ile ilgili sorularda okuma sonrası stratejilerine uygun sorulara (metne yönelik hazırlanan sorulara cevap verme, uygun başlık bulma vb.) daha fazla yer verildiğinden öğretmenlerin okuma sonrası stratejileri kullanım düzeyini etkilemiş olabileceği de düşünülenler arasındadır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmalarının yaş, cinsiyet, kıdem, öğretim verilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

5.4.1 Dördüncü Alt Problemin Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Dilci ve Kaya (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Tunç ve Ertem'in (2019) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının yaşa yönelik bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumlarının yaşla birlikte değişmediği bulgusunun üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermemesi durumu için de sebep olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte farklı branşlardan öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Altun, 2022; T. Demir, 2022). Buna karşın Sulak ve Behriz'in (2018) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada,

okuduğunu değerlendirme alt boyutunda 30-39 yaş aleyhine olmak üzere anlamlı farklılığa rastlanılmış ve bu durumu mesleğinde yeni olan öğretmenlerin okunanı değerlendirme üstbilişsel stratejilerini daha fazla kullandığını belirterek dile getirmiştir. Azizoğlu ve Okur (2020) da okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının yaş arttıkça yükseldiğini ifade etmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin yaş değişkenine yönelik ilişkisine ait bulgular farklılık göstermektedir.

5.4.2. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Araştırmanın bir diğer problemi de “Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Araştırmadan elde edilen bulguya göre okumaya hazırlık, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda biliş ötesi öğrenme stratejileri kullanımının (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014), okuma stratejilerinin (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) kadınlar lehine olduğu; öğrencilerle yapılan araştırmalarda üstbilişsel farkındalık düzeylerinin (Ateş, 2013; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Bulut, 2016), üstbiliş düzeylerinin (Demir ve Kaymak Özmen, 2011), okuma stratejilerinin (Al-Dawaideh ve Al-Saadi, 2013; Cantrell ve Carter, 2009; Gül, 2020) kız öğrenciler lehine olduğu araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bu sonucun bahsi geçen araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak Sulak ve Behriz’in (2018) araştırmasında üstbilişsel okuma stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak Altun (2022), M. Başaran (2013), Aydın ve Coşkun (2011), Özsoy ve Günindi (2011), Sezgin Memnun ve Akkaya (2009) yaptıkları araştırmalarda üstbilişsel farkındalıklar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Erdem (2012), Hamzadayı (2019), Özdemir (2018) ise okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Karatay (2007) ise genel olarak okuma stratejilerinin erkekler lehine olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ulaşılan bulgulara göre okuma strateji kullanımlarının kadınlar lehine olması ile anlamlı bir ilişki olmaması arasında farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgunun kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha fazla kitap okuduğu (Konan ve Oğuz, 2013) araştırma sonucu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

5.4.3. Dördüncü Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Tartışma ve

Sonuç: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ve üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Sulak ve Behriz (2018) yaptıkları araştırmada 1-5 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin 16-20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Dilci ve Kaya (2012) da yaptıkları araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kıdeme bağlı olarak değişmediğini bulmuştur. Araştırmadan çıkarılan sonuca göre üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı meslekte görev yapılan yıla göre farklılaşmamaktadır. Bu da göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmenin sınıfında üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının kıdemli bir sınıf öğretmeni ile aynı olabileceği varsayımını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini net olarak bilmemeleri (Karadağ ve Tekercioğlu, 2019) ya da aşına olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin aldıkları eğitim içeriğinde üstbilişsel okuma stratejilerinin yer almamasının da bu sonucu ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

5.4.4. Dördüncü Alt Problemin Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumlarının ile ders verilen sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği merak edilmiş ve bu soruya cevap aranmıştır. Araştırmadan edinilen veriye göre üstbilişsel okuma stratejileri alt boyutlarından okumaya hazırlık, okuma esnası ve okuduğunu değerlendirmede anlamlı bir farklılığa rastlanmazken okuma sonrası alt boyutunda dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin, ikinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerine göre üstbilişsel okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenleri, ikinci sınıf öğretmenlerine oranla metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizme, metnin ana fikrini ve yan fikrini bulma, metne ilişkin düşüncelerini ifade etme, öğrendiklerini sorgulama, metinle ilgili soruları cevaplandırma ve başlık önerme gibi etkinlikleri daha fazla işe koştukları söylenebilmektedir. Özen ve Durkan (2016) öğrencilerin yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanıp üretildiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini daha fazla kullandırma nedeni üst bilişsel okuma stratejilerinin dördüncü sınıf düzeyinde kullanılabilir olmasıyla açıklanabilir. Buna karşın Sulak ve Behriz (2018) araştırmalarında okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık bulmamıştır. Nitekim S. Ateş ve Yıldırım (2014) sınıf düzeyi arttıkça strateji öğretime daha fazla zaman verilmediğini gözlemlemiştir.

5.4.5 Dördüncü Alt Problemin Sınıf Mevcudu Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç:

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sulak ve Behriz (2018) ise sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşmıştır ve aynı araştırmada sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin üstbilişsel stratejileri kullanımının arttığını da belirtmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde üstbilişsel okuma strateji

kullanımı ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok rastlanılmasa da Aktürk ve Mentiş Taş (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kalabalık sınıflarda uygulama yaparken öğretmenlerin zorlandıkları belirtilmiştir. Sönmez (2021) ise sınıf mevcudunun fazla olmasının materyal bulmada ve okuma becerilerini değerlendirme boyutunda karşılaşılan sorunlardan biri olarak görmektedir. Bu araştırmalara ve mevcut araştırmaya bakıldığında zaman sınıf mevcudu değişkeni arasında bulgular farklılaşmaktadır. Yerleşim yoğunluğunun ilden ile değiştiği göz önüne alındığında bu durumun çalışmaların yapıldığı ilin farklılığından da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

5.4.6. Dördüncü Alt Problemin Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Tartışma ve

Sonuç: Çalışmanın bir diğer alt problemi de sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun özel ya da resmi olma durumunun onların üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığıdır. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Günümüzde özel okulların resmi okullara göre avantajlı olduğu ve bu avantajın farklı öğretim yöntemleri kullanmalarını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Ünsal ve Çetin, 2019). Bu avantajlarla birlikte her iki kurumda da sınav sistemi öğretimi birinci elden etkilemektedir. Bu sebeple alışlagelmiş öğretimin devam ettirilip üstbilişsel okuma stratejilerinde özel okulların avantajlarına rağmen bir artış göstermediği düşünülebilir. Buna karşın Z. Özcan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri resmi okulda çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile mevcut yapılan araştırmanın sonucu arasındaki farkın il seçiminden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Z. Özcan (2007) tarafından yapılan çalışma, İstanbul ilindeki ilçeleri kapsamakla birlikte derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu bir ildeki sınıf öğretmenlerinin temsilidir. Buna ek olarak çalışma ile doğrudan ilgili olmasa da özel okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin iş memnuniyetinin (Evrar, 2011), sınıf yönetim becerilerinin (Özgen, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2019) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci probleminde “Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin “yönetsel” becerileri ile “okuma esnası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmişken yine “yönetsel becerileri” ile “okumaya

hazırlık” ve “okuma sonrası” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında ise pozitif ve zayıf düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda; sınıf, süreç ve etkinlik yönetimi becerilerine sahip sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık stratejilerini ve okuma sonrasında gerçekleştirilen ana fikir, yan fikir bulma gibi stratejileri zayıf düzeyde kullandıkları; buna karşın okuma esnasında kullanılan ve okuma sonrası değerlendirme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Nitekim günümüzde 21. yüzyıl öğretmenlerinin, öğrenciye kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırması gerekmektedir. Bu durumda okuduğu metinden sonra kendi öğrenmelerini değerlendirme olanakları sunan okuduğunu değerlendirme stratejisini ve okuma süreci içerisindeyken öğrenmelerini kontrol etme fırsatı sunan okuma esnası stratejisini daha fazla uygulamalarının sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “teknopedagojik” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası”, “okuma sonrası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ama zayıf düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Teknopedagojik becerilere sahip olan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarında üstbilişsel okuma stratejilerini zayıf düzeyde kullandıkları yorumu yapılabilmektedir. Öğretmenlerin teknopedagojik becerilere sahip olmasının günümüzde bilgisayar tabanlı testler aracılığıyla okuduğunu anlama düzeyinin tespit edildiği sınav sistemlerine uyum sağlama açısından fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte teknopedagojik becerilere sahip olma düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri arasında zayıf düzeyde ilişki olmasının, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirse de okuma becerilerini bu duruma uyarlayamamış olabileceklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “onamacı” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası” “okuma sonrası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında zayıf düzeyde olsa da pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Onaylayıcı bakış açısına sahip sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık, okuma esnası, okuma sonrası, okuduğunu değerlendirme stratejilerini zayıf düzeyde kullandıkları söylenebilmektedir. Bununla birlikte aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusu sınıf öğretmenlerinin onamacı becerileri arttıkça üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin zayıf olsa da arttığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “esnek öğretme” becerileri ile “okumaya hazırlık” “okuma esnası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; “okuma sonrası” üstbilişsel okuma

stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında ise pozitif fakat çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretimi sınıfın dışına da taşıyabilmeyi gerçekleştirebilen sınıf öğretmenlerinin; okumaya hazırlık, okuma esnası ve okuduğunu değerlendirme stratejilerini az kullandıkları bununla birlikte okuma sonrası stratejilerini nispeten daha az kullandıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Esnek öğretme becerileri ile okuma sonrası stratejileri arasında diğer alt boyutlara oranla nispeten daha zayıf ilişki olması dikkat çekicidir. Metin ile ilgili soruları cevaplama, metni çözme ve yorumlama becerilerini içeren okuma sonrası stratejilerinin genellikle ilgili Türkçe kitapları üzerinden gerçekleştirildiği varsayılırsa, bu durumun öğrencinin sınıf ortamının dışında öğrenim görme durumunu kısıtlayabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “üretimsel” becerileri ile “okumaya hazırlık”, “okuma esnası” ve “okuduğunu değerlendirme” üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin “üretimsel” becerileri ile “okuma sonrası” üstbilişsel okuma stratejisi kullandırma düzeyi arasında ise pozitif fakat çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Materyal üretme becerisine sahip olan sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık, okuma esnası, okuduğunu değerlendirme üstbilişsel okuma stratejilerini yine zayıf düzeyde uyguladıkları, okuma sonrası kullanılan stratejileri ise daha az uyguladıkları söylenilebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, esnası, sonrası ve değerlendirme etkinliklerinde ders kitabıyla sınırlı kaldıkları, bu süreçler için materyal üretme gereksinimi duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.6. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.6.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler: Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak belirtilmiş öneriler şunlardır:

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinden en fazla onamacı becerilere, en az ise esnek öğretme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esnek öğretme becerilerini arttırmak için sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Kurum değişkenine göre incelenen 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yönetsel beceriler alt boyutunda özel okul lehine resmi okullarla anlamlı bir farka rastlanılmıştır. Bu durumun özel okullarda sınıf mevcudunun az olması, çalışma ortamının daha elverişli olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceği bu sebeple de resmi okullardaki sınıf mevcutlarını azaltıcı, çalışma ortamını iyileştirici uygulamalar gerçekleştirilebilir.

- Üstbilişsel okuma stratejilerinde sınıf öğretmenlerinin en fazla okuma sonrası ve en az da okuduğunu değerlendirme stratejileri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenme ortamında kullanabilmesi için bu stratejileri bilmeleri gereklidir. Bu noktada öğretmenlere konu ile ilgili farkındalık oluşturabilmeleri adına öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerle, öğretmen adaylarına ise ders içeriğinde verilerek konu hakkında bilgilendirme çalışmaları sağlanabilir. Aynı zamanda ders materyali olarak ders kitaplarının içeriğine üstbilişsel okuma stratejilerinden okuduğunu değerlendirme stratejilerini de dâhil etmeleri bu stratejinin kullanımını arttıracaktır.
- Üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma sonrası alt boyutunda dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin lehine ikinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile aralarında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejilerinin üst sınıflarda daha çok uygulandığı düşünüldüğünde stratejileri daha küçük yaşlara uyarlayarak okuma ile düşünme becerilerini artırıcı uygulamaları gerçekleştirme fırsatı yakalanabilir. Bununla birlikte ilerideki yaşlardaki okumalarına da temel sağlanmış olacaktır.

5.6.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler: Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında gelecekteki araştırmalar için öneriler şunlardır:

- 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin bu becerilere ne düzeyde sahip oldukları ve ne düzeyde kullandıklarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip sınıf öğretmenleri ile bu becerilere sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin bu becerilere ne düzeyde sahip oldukları ve ne düzeyde kullandıklarını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üst bilişsel okuma stratejilerini kullandırma becerisine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üst bilişsel okuma stratejilerini kullandırma becerisine sahip sınıf öğretmenleri ile bu becerilere sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine 21. yüzyıl öğreten becerileri ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullandırma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak uygulamaların etkililiğinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdelhafez, A. M. (2006). The effect of a suggested training program in some metacognitive language learning strategies on developing listening and reading comprehension of university EFL students. Faculty of Education Minia University. Egypt. A PhD Candidate at the School of Education University of Exeter. UK.
- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Akademi. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76386> den ulaşılmıştır.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3 (3th ed.)*. National Institute for Literacy.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31–45.
- Akkuş, Y. (2019). *Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akpınar, B. (2004). Konuşulan, otantik bir dil kaynağı olarak televizyon reklamlarının, yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 198–211.
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Aktürk, Y., ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27–37.
- Akyol, H. (2014). Okuma. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Pegem Akademi. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76613> den alınmıştır.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=78632> den alınmıştır.
- Al-Dawaideh, A. M., & Al-Saadi, I. A. (2013). Assessing metacognitive awareness of reading strategy use for students from the faculty of education at the University of King Abdulaziz. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 223–235.
- Altan, M. Z., ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi*, 4(1), 24–42.

- Altun, D. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 160–175. <https://doi.org/10.9779/puje768>
- Andriani, E., & Mbato, C. L. (2021). Male and female Indonesian EFL undergraduate students' metacognitive strategies in academic reading: Planning, monitoring and evaluation strategies. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(2), 275–296.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık
- Arı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Arı, R., ve Deniz, E. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Arslan, H., Satıcı, A., ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15–25.
- AAC&U. (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for liberal education & America's promise*. Association of American Colleges and Universities.
- Atalay, N., Anagün, Ş. S., ve Genç Kumtepe, E. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. Yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 405–424. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183607>
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258–258. <https://doi.org/10.7884/teke.223>
- Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235–257.
- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 31(2), 237–261.

- Avcı, G., ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkokul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 89–106.
- Ayan, M., ve Budak, Y. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (12), 1–16.
- Aydeniz, S., Sarıkaya, B., ve Şakiroğlu, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi stratejilerini kullanım sıklıklarının belirlenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 35–42.
- Aydın, F., ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Scholars Research Library-Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551–557.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XIII*, 13, 155-160.
- Azizoğlu, N. İ., ve Okur, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının demografik değişkenler ve günlük ritim özellikleri ile ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 258–269.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551–566.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). Metacognitive skills and reading. *Handbook of Reading Research*, 353–394.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49–64.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=75776> den ulaşılmıştır.
- Barası, M., ve Erdamar, G. (2021). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222–242.
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy becerileri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Başaran, Mehmet, Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4620-4645.
<https://doi.org/10.26466/opus.903870>
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225–240.
- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning*. The Partnership for 21st Century Skills
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bayrak Özmutlu, E., ve Ergen, S. N. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 81–105.
- Bayram, K., ve Kanmaz, A. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309–326.
- Belet Boyacı, Ş. D., ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(2), 708–738.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bentahar, A. (2012). *Can ESL teachers teach reading metacognitive strategies?* [Unpublished master's thesis]. Boise State University.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96–109.
<https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Berkowitz, E., & Cicchelli, T. (2021). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society*, 37(1), 37–57.
<https://doi.org/10.1177/0013124504268072>
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in Practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.1419%0AThis>

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project Draft White Papers*.
- Bloom, B. S. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Pegem Akademi.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=19442> den ulaşılmıştır.
- Botsas, G., & Padeliađu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 477–495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S., (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote naturebased risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*. 54, 139-150.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625–644.
- Bunker, D. H. (2012). *Teachers' orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Doktora Tezi. The University Of Texas At Arlington.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112–3134.
- Cantrell, S. C., & Carter, J. C. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224. <https://doi.org/10.1080/02702710802275397>
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Cham.
- Clark, D. D. (2008). A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context [Unpublished doctoral dissertation]. Marshall University.
- Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411–425.
<https://doi.org/10.1007/s11125-008-9044-3>
- Costa, A. L. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational Leadership*, 42, 57-62.

- Coşanay, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi (Malatya İli Örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3(1), 31–38.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2019). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya Yayıncılık.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Council, N. R. (2011). Assessing 21st century skills. National Research Council.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakıroğlu, A., ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1–13.
- Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55–66.
- Çekirdekçi, S., ve Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5. sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 137–149.
- Çengelci, S. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M., ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 479-508.
- Çetinkaya Edizer, Z., ve Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154-175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>

- Çetinkaya Özdemir, E., ve Kaya, B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisine ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim*, 50(231), 129–145.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.717988>
- Çiçek, S., ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535–1553.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 206–219.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğretme becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çolak, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Çöğmen, S., ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91–99.
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press
- Demir, Ö., ve Kaymak Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145–160.
- Demir, T. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının Pisa sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22–43.
- Dilci, T., ve Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47–64.
- Dilci, T., ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 247–267.

- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M., ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8, 1796–1816.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Durgun, E., ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education (JIDE)*, 1(1), 1–13.
- Durkan, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Düzgüner, T. T., Karabulut, H., ve Kariper, İ. A. (2022). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 12(1), 179-199.
- El-Koumy, A. S. A. (2004). Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2364871>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 267–282.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162–186.
- Eryılmaz, S., ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209–229.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 35(3), 436-460. <https://doi.org/10.24146/tk.937561>
- Evrar, A. (2011). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve benlik algısı düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1976). Metamemory. *Learning and Memory: A Comprehensive Reference*, 349–362.
- Fox, M. O. (2011). *Implementing 21st century skills: A paradox in a traditional world of education* [Unpublished doctoral dissertation]. College of Saint Elizabeth.
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72–79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i4.4717>
- Geneşke, E.K. (2020). *Türkiye olimpiyat hazırlık merkezi (tohm) sporcularının psikolojik becerilerinin kişilik özellikleri ile ilişkisinin araştırılması - Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gökmen, A. (2012). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik eğitiminde materyal (manipülatif) kullanmaya yönelik inançları ile kullanım düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Gündoğdu, S. (2014). Su ürünlerinde çoğunlukla uygulanan çoklu karşılaştırma (POST-HOC) testleri. *Journal of Fisheries Sciences.Com*, 8(4), 310–316. <https://doi.org/10.3153/jfsc.com.201437>
- Güneş, A. (2017). *21. yüzyıl vatandaşlığının geliştirilmesinde açık ve uzaktan öğrenme: Bir metafor analizi araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101–108.
- Gürsoy, S. E., ve Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine

- etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 78–96.
<https://doi.org/10.20860/ijoses.1084867>
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Asos Journal The Journal of Academic Social Science*, 6(71), 543–560.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780–798.
- Hamzadayı, E. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi*.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders* (Çev. Sıral, S.). Kolektif Kitap. (Eserin orijinali 2018’de yayımlanmıştır).
- ISTE. (2007). *ISTE Standards for student. The International Society for Technology in Education*. Retrieved from
https://mendezhs.entest.org/pdf/Technology%20Standards%20for%20Students%20_ISTE_.pdf
- ISTE. (2016). *ISTE standards for students. The International Society for Technology in Education*. Retrieved from
<https://sde.ok.gov/sites/default/files/documents/files/ISTE%20Standards%20for%20Students%20%28Permitted%20Educational%20Use%29.pdf>
- ISTE. (2017). *ISTE Standards for educators*, 48(9), 317–322.
- Kabapınar, Y., Akaydın, B. B., Çetin, H., Keleş, C., ve Çelikten, L. (2022). Deneyimli sınıf öğretmenleriyle 2005 yılı hayat bilgisi ders kitaplarını sorgulamak: Yapılandırmacılık deneyimine eleştirel bir bakış. *International Primary Educational Research Journal*, 6(1), 81–104.
- Kablan, Z., ve Bozkuş, F. (2021). LGS matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 211–231.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Kağıthane, P. A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin farklı kişisel değişkenlere göre incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kalemkuş, F., ve Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak Ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878–900.
<https://doi.org/10.33206/mjss.774848>
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmibirinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(16), 100–121.
<http://dx.doi.org/10.17556/jef.73171>
- Kankural, H. (2022). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* [Tezsiz yüksek lisans programı]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 383–402.
- Karadağ, Ö., ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207–221.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76162> den alınmıştır.
- Kardaş İşler, N., ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4, 174–186.

- Katrancı, M., ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahievran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kayatürk, N. (2022). Öğrenme teorileri ile ilgili dinleme ve okuma eğitimi alanında yapılmış tezler üzerine bir araştırma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 318–339.
- Kazu, I. Y., ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796–805.
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246–258.
- Kırgız, G. (2019). Türkçe dersiyle 21. Yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kıyasoglu, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kıyasoglu, E., ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(3), 240–261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- King, M. M. (2012). *Twenty-first century teaching and learning: Are teachers prepared?* [Unpublished master's thesis]. College of Saint Elizabeth.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79–93.
- Konan, N., ve Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 105–119.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Korkut, E., ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2015). 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kuruyer, H. G., ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: integrating research findings. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. *Pearson*.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key skills for the 21st century: An evidence-based review. *Future Frontiers Analytical Report*, 27(3), 1-71.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. John Wiley & Sons.
- Lin, T.-C., Tsai, C.-C., Chai, C. S., & Lee, M.-H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, 22, 325-336. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9396-6>
- Lipari, G. E. (2014). *Reading comprehension intervention: Metacognitive strategy instruction with sixth grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. University Of Florida.
- Louis, R. C. (2012). *A case study exploring technology integration and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. Northeastern University
- Mahdi, S. A. (2016). *The effectiveness of using meta cognitive strategies on tenth graders' reading comprehension and attitudes* [Unpublished master's thesis]. Al-Azhar University – Gaza.

- Martinez, C. (2022). *Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum*. Cogent Education, 9:1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936>
- Martinez, M. E. (2006). What Is Metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699. <https://doi.org/10.1177/003172170608700916>
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28, 461–469. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems. R&L Education.
- Mercan, Z. (2022). P21 perspektifinden erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD), 4(2), 87–105.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (Tebliğ No: 2015/1). https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf den alınmıştır.
- Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 293–299. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0091-1>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21_yy_og_pro.pdf den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *4. sınıflar raporu ABİDE 2018*. http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Beceri temelli sorular 5. sınıf matematik*. https://cdn.eba.gov.tr/yarimcikaynaklar/2022/01/odsgm/beceri/testler/1920/mat/5_mat_4.pdf den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022 uluslararası öğrenci değerlendirme programı*. http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf den alınmıştır.

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mutlu Yıldız, Y. (2022). 21. yüzyıl becerileri açısından müzik dersi öğretim programı. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 15(29), 50–68.
- Nalbantoğlu, C. B. (2021). 2020 küresel beceriler endeksinde 21. yüzyıl becerileri değerlendirmesi. *Ulakbilge Dergisi*, 56, 20–29.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123–136.
- NCREL. (2003). enGauge 21st Century Skills: Helping Students Thrive in the Digital Age. *The North Central Regional Educational Laboratory*, 2.
- Neill, S. P. O. (1992). Metacognitive strategies and reading achievement among developmental students in an urban community college. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 32 (4). O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1347443>
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431–465.
- OECD. (2006). PISA 2006, *Science competencies for tomorrow's world Volume1: Analysis*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2021). Education at a glance 2021. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1669250566&id=id&accname=guest&checksum=EECD602DE1FDEBDAF9C983583907EFBA>
- Oğuz, M. (2017). *Metacognitive reading strategy awareness of B1 level prep class student* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.

- Okatan, Ö. (2021). Pisa 2018 Türkiye okuma başarısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 331–353. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.825174>
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Orhan Göksün, D., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107–130.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> den alınmıştır.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. TÜSİAD.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296–315. <https://doi.org/10.14686/buefad.381007>
- Özen, F., ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11/9, 579–604.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157–178.
- Özgen, H., Yigit, C., Aydın, Z., ve Küllük, M. C. (2019). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617 - 635.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713–740.
- Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430–440.
- Özsoy, G., ve Kuruyer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: Matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 229–238.

- Öztop, F., ve Toptaş, V. (2022). Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 12–21.
<https://doi.org/10.14744/yjer.2022.002>
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(112), 292–305.
- Pasaribu, U. K., Simanjuntak, H. B., Alvero, A., & Asrul, N. (2021). The effect of metacognitive strategy on students' reading comprehension at SMK Swasta Yapım Medan. *Journal of English Pedagogy, Linguistics, Literature, and Teaching*, 9(01), 75–88.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*, 18(3), 185–235.
<https://doi.org/10.1080/0270271970180301>
- Philip, B., & Hua, T. K. (2006). Metacognitive strategy instruction (msi) for reading: co-regulation of cognition. *e-BANGI: Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan*, 1(1), 1–27.
- Rastegar, M., Mehrabi Kermani, E., & Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65–74.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>
- Rutherford, R. B., Ohlund, B., Sonnenberg, M., & Smith, H. (1999). Media Reviews: Preventing Reading Difficulties in Young Children. *Behavioral Disorders*, 25(1), 83–85. <https://doi.org/10.1177/019874299902500106>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville, YN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, Barry. (2020). Öküzün a'sı-elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yayılışı- (çev. Tahir Şehnaz). Ayrıntı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Sezgin Memnun, D. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1919–1923.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.337>
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431–449.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)

- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*, 90(9), 630–634.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 9(2), 127–146.
- Sulaiman, J. & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21 st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>
- Sulak, S. E., ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8, 393–407.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430–451.
- Suto, I., & Eccles, H. (2014). The Cambridge approach to 21st century skills: Definitions, development and dilemmas for assessment. *University of cambridge local examinations syndicate* 1–10.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 311–326.
- Şahin, A. & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19–43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf den alınmıştır.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54–70.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129–148.
- Thao, V. T., Mai, L. H., & Ngoc, L. T. B. (2014). An inquiry into students' application of metacognitive strategies in reading technical materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1283–1291. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1283-1291>

- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655–677.
- Torkamani, H. T. (2010). On the use of metacognitive strategies by Iranian EFL learners in doing various reading tasks across different proficiency levels. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 4(1), 47–58.
- Tuna, L. (2016). Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tunç, T. C., ve Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(2), 256–286.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 4(1), 6–9.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 993–1016.
- Ulaş, A. H., ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63–84.
- Uyar, A., ve Çiçek, B. (2020). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1–11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünsal, S., ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541–1551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3131>
- Ünsal, S., Çetin, A., ve Yüksek, F. (2022). 2005 yılı öncesi ve sonrası öğretmen öğrenci ve veli profillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 51–70.
- Velez, A. (2012). *Preparing students for the future 21st century skills* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Webster, R. (2018). Metacognition and the autonomous learner : Student reflections on cognitive profiles and learning environment development Metacognition and the

Autonomous Learner : Student Reflections on Cognitive Profiles and Learning Environment Development

- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099–1112.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261–274.
- Yaman, H., Taflan, S., ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107–120.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 131-139.
- Zembat, İ. Ö. (2007). Yansıma dönüşümü, doğrudan öğretim ve yapılandırmacılığın temel bileşenleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 195–213.
- Zhu, X., & Zeichner, K. (Eds.). (2022). Preparing teachers for the 21st Century: A mixed-methods evaluation of TPD programs under the lens of emerging technologies in STE(A)M education. *Springer*. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3861-9.ch008>
- Qanwal, S., & Karim, S. (2014). Identifying Correlation between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019–1032. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1019-1032>

Ekler

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-24948751
Konu : Araştırma İzni (Damla Nur GÜREL)

03/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Damla Nur GÜREL, 16.04.2021 tarihli ve 11647 sayılı dilekçesinde "Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki " konulu anket çalışmasını ilimizde bulunan tüm resmî/özel ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediğini bildirmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının ilimizde bulunan tüm resmî/özel ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenlerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi hâlinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/05/2021

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (22 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Arzu AKINCI (1231)

Unvan : Büro Hizmetleri

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta: kultur54@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e271-58ef-3eae-8af1-0cdc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ
26 MART 2021

OTURUM SAYISI
2021-03

KARAR NO 41: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Damla Nur GÜREL'in "Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanılma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Damla Nur GÜREL'in "Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanılma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu hazırlayıcının alt olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriye YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abidin AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Özgür BOĞUŞ
 Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
 Üye

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Fwd: Ölçek kullanım izni Gelen Kutusu

 **Dr. Öğr. Üyesi Derya ORHAN GÖKSUN** 10:12 (1 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben +

Ölçeği kullanabilirsiniz. Süreçte ihtiyacınız olan bilgileri içeren doküman ektedir. Kolaylıklar dilerim.

Dr. Derya ORHAN GÖKSUN
Adıyaman Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Derya ORHAN GÖKSUN
Adıyaman University
Department of Educational Sciences

 **21.yy.öğretim-
becerileri.docx**
25 KB

 **Fatma Nur OZEN** 10:29 (47 dakika önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben +

Sayın Gürel,

bizimde bir yüksek lisans tezi çalışması kapsamında geliştirerek yayımladığımız "Üstbilgisel Okuma Stratejileri Kullanılma Ölçeğini" bilimsel araştırma etiği prensipleri doğrultusunda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dileriz. Değerli tez danışmanınız Sayın Dr. Sadioğlu'na da saygılarımızla.

Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN
GRÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD Öğretim Üyesi

DAMLA NUR GUREL 13 Mar 2021 Cmt, 10:03 tarihinde günü yazdı:

Ek 4. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Öğrencilerime saygılı davranırım.					
2. Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim.					
3. Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim.					
4. Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.					
5. Mesleki gelişim etkinliklerine katılırım.					
6. Öğrencilerime yeni teknolojiler hakkında bilgi veririm.					
7. Öğrendiklerimi dijital araçları kullanarak paylaşıyorum.					
8. Mesleki görev ve sorumluklarım ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederim.					
9. Öğrenci gelişim dosyalarını takip ederim.					
10. Öğrencilerime yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar yaratırım.					
11. Ders sürecimi planlarken uzmanlardan destek alırım.					
12. Öğrencilerimin ödevlerine yapıcı dönütler veririm.					
13. Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım.					
14. Derslerim için özgün materyaller hazırlarım.					
15. Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine ilişkin kayıtlar tutarım.					
16. Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.					
17. Öğrencilerimin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine destek olurum.					
18. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
19. Ders anlatırken teknik terimler kullanırım.					
20. Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalarım.					
21. Ders içi etkinliklerimde karşılaşılabilecek sorunlara karşı alternatif planlar yaparım.					
22. Öğrencilerimin ders kazanımlarına en kısa yoldan ulaşmalarını sağlarım.					
23. Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.					
24. Öğrenmelerini pekiştirmeleri için öğrencilerim arasında eğitsel yarışmalar düzenlerim.					
25. Meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanırım.					
26. Öğretim etkinliklerini teknoloji ile zenginleştiririm.					
27. Meslektaşlarımı derslerinde teknoloji kullanmaya özendiririm.					

Ek 5. Üstbilisel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği

Maddeler	Fikirim Yok	Hiç Uygulanamaz	Nadiren Uygulanabilir	Orta Düzeyde Uygulanabilir	Çoğunlukla Uygulanabilir	Her zaman Uygulanabilir
1. Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme.						
2. Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.						
3. Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.						
4. Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.						
5. Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.						
6. Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.						
7. Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ve şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.						
8. Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.						
9. Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.						
10. Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesneler arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.						
11. Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.						
12. Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.						
13. Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.						
14. Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.						
15. Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.						
16. Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.						
17. Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.						
18. Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.						
19. Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.						
20. Öğrencilerden okuduklarının bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.						
21. Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgilerivle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.						
22. Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.						
23. Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.						
24. Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.						
25. Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.						

Ek 6. Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı Soyadı	Damla Nur GÜREL		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2010	2014	Geyve Anadolu Lisesi
Lisans	2015	2016	Onsekiz Mart Üniversitesi
	2016	2019	Sakarya Üniversitesi
Yüksek Lisans	2019	2023	Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	Başlama-Ayrılma	Çalışılan Kurumun Adı	
1. Özel Okul	2020-	Özel Neva İlkokulu	
Yayınlar	Sadioğlu, Ö. ve Gürel, D. (2021, Kasım). <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde ve Etkinliklerde Otantik Materyallerin Kullanılma Durumu</i> [Tam Metin]. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS-2021)		
Tarih İmza Adı- Soyadı	30.11.2022 Damla Nur GÜREL		