

## TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Cem ERDEM\*

### Özet

Okuma Stratejilerinin kullanılması metne nasıl yaklaşılmaması noktasında bilgi vermesi bakımından önemli bir süreci ifade etmektedir. Okuduğunu anlama aktif ve karmaşık süreçleri içeren bir alan olarak görülmektedir. Araştırmacılar, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Üstbilişsel beceriler içerisinde yer alan okuma stratejilerini kullanma öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerinin ön plana çıktığı bir alanıdır. Okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde özellikle edebiyat öğretmenliği gibi anlama becerilerinin en üst noktada şekillendiği bir alanda okuma stratejilerini kullanma önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma tarama deseninde modellenmiştir. Veriler Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 112 öğrenciden sağlanmıştır. Çalışmadaki veriler Karatay (2007) tarafından geliştirilen 33 maddeden oluşan 'okuma stratejileri ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın ölçüm güvenirliği değerlendirildiğinde; okuma öncesi stratejilere ilişkin 9 maddenin Cronbach-Alfa katsayısı .70; okuma sırası stratejilere ilişkin 14 maddenin katsayısı .81; okuma sonrası stratejilere ilişkin 10 maddenin katsayısı .77 ve toplamda ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin Cronbach-Alfa katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler istatistiksel olarak bağımsız örneklem t testi, bağımlı örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir farklılık göstermediği ve öğretmen adaylarının aldıkları akademik eğitimin okuma stratejisi becerilerini destekleyecek ve yetkinleştirecek bir nitelik göstermediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuma Stratejileri, Öğretmen Adayları, Edebiyat Eğitimi.

### THE LEVELS OF USING READING STRATEGIES OF THE PRESERVICES TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

#### Abstract

The using of reading strategies expresses a significant process in terms of providing information on how to approach the text. Understanding of what is read is regarded as a period including the active and complex processes. Researchers have determined that there is a substantive correlation between the level of using the reading strategies and the comprehension of reading. Reading strategies included in metacognitive skills signify the process in which the skills of the students stand out. Considering that there is a strong

\* Doktora Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, [cemerdem@gmail.com](mailto:cemerdem@gmail.com).

correlation between reading strategies and the comprehension of reading, the using of reading strategies, especially in the areas in which the comprehension skills are mostly shaped such as literary teacher, stands a significant skill.

In this study, the level of using reading strategies of the candidate Turkish Language and Literature teachers have been examined. It has been modeled in examination and raster pattern. The data have been collected from the number of 112 students who have been studying in Turkish Language and Literature in Gazi University. The data in the survey have been received using the “the scale of reading strategies” composed of 33 items developed by Karatay (2007). Regarding reliability of measurement of the study, it is determined that the coefficient of Cronbach-Alfa of 9 items is 70 in accordance with pre-reading strategies, the coefficient of 14 items in accordance with the period of reading is 81, the coefficient of 10 items in accordance with post-reading is 77 and the coefficient of Cronbach-Alfa of 33 items is 91 in accordance with the whole entity of the total scale. As per these data, it has been determined that the results of measurement are reliable. The data collected through the scale have statistically been made sense of independent sampling of test t, dependent sampling of test t and single factorial analysis of variant (Anova) and the results have been scheduled.

As a result, it has been determined that the levels of using reading strategies of candidate teachers do not show any significant difference as per the gender variable, it is normal in terms of using reading strategies and also academic education of candidate teachers does not support and provide competence for their skills of reading strategies. It has been offered for candidate teachers that they should be given education which can be supported their metacognitive skills and the content should be prepared so that effective usage of reading strategies can be possible in higher education.

**Keywords:** Reading, Reading Strategies, Candidate Teachers, Literary Education.

## GİRİŞ

Dil öğretiminde anlama ve anlatma becerilerini geliştirme temel amaçlar içerisinde. Dilin dört temel becerisi içerisinde okuma, anlama becerisi içerisinde yer almaktadır. Batur’a (2012: 225) göre okuma eylemi, bir dilin inceliklerini görme ve o dile ait kuralları çözmeye açısından önemli bir beceridir. Devrimci (1993: 6) okuma ile değişimin bilincine varabilen bireyin doğru seçim yapmasının, bir ülkede demokratik yapının yaşatılması açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir.

Okuma için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Okuma; dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri duyu organları yoluyla algılayıp, kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmak (Özdemir, 1995: 25); bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği (Güleryüz, 2000: 9); gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalan bir takım koordineli etkinlikler bütünü (Yıldız ve Ceviz 2008: 25); yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol 2006: 29); Tazebay’a (1997: 18) göre ise; “gözlerin, ses organlarının ve zihnin anlama

çabasıyla oluşan karmaşık bir etkinlik” olarak tanımlanmaktadır. Yukarıdaki tanımlamalardan anlaşılacağı üzere okuma, okuyucunun fiziksel ve zihinsel süreçlerini koordineli bir biçimde kullanmasını gerektiren bir etkinlik alanıdır.

Ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların fazlaca olmadığı okullarımızda, okuma adeta biricik öğrenme yolu gibidir. Eğitim liderleri öğrenme ve öğretme üzerine odaklanmakta ve okuma eğitiminin gelişmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Baker 2012: 41). Okullardaki öğretme sürecinde, okumanın büyük bir yere sahip olması, öğrencilerin bu süreçte ortaya koyacakları ürünün büyük ölçüde okuduğunu anlama gücüne bağlılığını artırmıştır (Karatay, 2007: 14; Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1998: 41). Öğrenme sürecinde öğrenciler, ancak doğru okuduklarında ve okuduklarını zihinsel süreçlerle anlamlandırabildikleri zaman derslerinde başarılı olabilirler (Kurnaz ve Erdem, 2012: 4). İletilerin tam olarak anlaşılması okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışlar şöyle özetlenebilir:

1. Metnin yapısını çözümlenme,
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama,
3. Metni eleştirme (Temizkan 2007: 30).

Okumanın genel anlamda sadece okuma-yazmayı bilmeden ibaret olmadığına dikkat çekmek için son yıllarda “işlevsel okur-yazarlık kavramı” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslararası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan işlevsel okur-yazarlık kavramı, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına olanak sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmıştır (Devrimci, 1993: 6-7). İki ayrı kavram gibi görünen okuma ve anlama gerçekte birbirini tamamlayan bütünün iki ayrı parçasıdır (Karatay, 2007: 12). Okuduğunu anlama sadece, okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak, onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunmuş kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edecek kadar yorumlayabilmektir. Ana dili eğitiminin amacı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme olduğuna göre, öncelikle öğretmenin bu becerilerin öneminin bilincinde ve bunları etkin bir şekilde kullanıyor olması gerekir. (Göğüş, 1978: 13). Okuma süreçleri kaynaklarda üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma süreçleri olarak adlandırılır (Anderson, 1999: 2; Treiman, 2003: 664; akt. Karatay, 2007: 30). Bamberger’e (1973: 13; akt. Temizkan, 2007: 20) göre okumayı öğrenmenin dört amacı bulunmaktadır. Bu dört amaç, bireyin hayatında şu yönlerden önem taşımaktadır.

1. Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratması ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi.
2. Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı.
3. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi.
4. Okumaya olan yaklaşımın kişinin hayatı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesi.

Eseri (1998: 11) farklı türden metinlerin farklı türden okumalar gerektirdiğini belirtmektedir. Bilişsel beceri açısından iyi okuyucular, daima planlı düşünme, esnek stratejiler kullanma ve kendini belli aralıklarla kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları paragrafı baştan sona doğru tekrar gözden geçirerek anladıklarını kontrol ederler. Okumaya yeni başlayan veya bilişsel açıdan zayıf olarak kabul edilen okuyucular bu becerileri kullanamazlar. Bu konuda zayıf olan okuyucuların, farkında olarak bu becerileri kullanmaya ihtiyaçları vardır (Paris ve Jacobs, 1984: 2083; akt. Karatay, 2007: 34).

Okuma karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler metinlerde basit tanımlardan kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden ilerleyen anlam yapılarına hareket ederler (Xavier ve Selvaraj, 2010: 1301). Öğrenciler okuduğunu anlama yetenekleri ile kasıtlı okuma yaparlar ve okurken ne düşündüğü ve neyle meşgul oldukları hakkında bilgi sahibidirler (Rand Reading Study Group, 2002; akt. Baker, 2012: 45). Bu tarz öz düzenleyici okumalar, okumanın gerçek amacını ortaya çıkarır. Okumanın gerçek amacı ise doğru ve çabuk kavramaktır. Bunun için de bilinçli okumak gerekir. Ruhunun ve kafasının özgür olmasını isteyen insanın planlı ve sağlıklı bir okuma eylemine yönelmesi gerekmektedir. Bunun için de okuma tekniğini iyi bilmek ve uygulamalarla bunu beceri ve alışkanlık hâline getirmek yani hayata geçirmek gerekir (Kavcar vd., 1986: 69). Göğüş'e (1978: 40) göre, "yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin, bu türlerde neler arayacaklarına alıştırmaları gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla okurun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez.

Düşük okuma performansı, düşük performans takibi ile ilişkilidir. Bu yüzden stratejik okuyucuların oluşmasında zihinsel süreci anlamak hayattır (Xavier ve Selvaraj, 2010: 1301). Zihinsel süreçlerin koordinasyonunda stratejilerin kullanılması planlama ve öz denetim açısından önemli bir yere sahiptir. Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için

stratejiler kullanırlar. Etkili stratejiler kullandıklarında metinler üzerinde bazı işlemler uygularlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda art alan bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler (Çetinkaya, 2004: 26). Okuma stratejileri de okuma-anlama sürecinde öğrenme stratejileri gibi görev yapmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır (Kıroğlu, 2002: 17). Pek çok araştırmada da ortaya konulduğu gibi bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, etkili öğrenme ve okuma stratejilerini geliştirebilmektedir (Mayer, 2008; Pressley ve Woloshyn, 1995; Vellutino, 2003; akt. Ponce, Lopez ve Mayer, 2012: 1171).

Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır (Senemoğlu, 2001: 559). D’Arcangelo’ya (2002: 13 akt. Kayacan, 2005: 15) göre iyi öğrenciler, okumaya bir amaçla başlarlar. Öyle rastgele bir kitap alıp okumazlar, stratejik ve motive olmuş bir biçimde okurlar. Birçok öğrenci bu stratejileri erken geliştiremiyor; çünkü okurken metne çok zaman harcamıyor. Öğretmenler öğrencilere okumada daha etkili olabilmeleri için hangi stratejileri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmalıdırlar. Okuma stratejilerini öğretme günümüzde de çok ilgi çeken bir konudur. Bunun sebebi de bilgiyi okuyabilen, bunun hakkında eleştirel kararlar verebilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen ve zekice cevap veren öğrenciler yetiştirmek istenmesidir.

Uygun stratejinin kullanılması okuduğunu anlamayı desteklemektedir (Shah *vd.*, 2010: 140). Belirgin stratejilerin öğretilmesinin edebi söylem ve etkileşim bağlamında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Urlaub, 2012: 302). Burrows (2012: 62) yaptığı çalışmada okuma stratejileri eğitimi alan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Özellikle okuduğunu anlama alanında eğitimciler yedi anahtar okuma stratejisini nasıl ve ne zaman kullanması gerektiğini öğretmelidir. Bunlar: “sorgulama, özetleme, zihinsel imgelem, arka plandaki bilgiyi inşa etme, sentezleme, bağlantılama ve anlamayı kontrol etme”dir (Baker, 2012: 43). Karlin (1971: 233-265 akt. Temizkan, 2007: 80) öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla öncelikle kendilerini yönlendirmeyi ve kontrol etmeyi, bilgiyi elde etmenin etkili yollarını kullanmayı, elde ettikleri bilgileri yeniden yapılandırmayı, ihtiyaç hissettikleri konularda edindikleri geniş bilgi yığınlarını seçici bir gözle ayırmayı ve sınıflamayı öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Okuma stratejileri, okuyucuların metni anlamak için kullandıkları çeşitli taktikler, belirli amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak seçilen hareketlerdir. Paris, Wasik ve Turner (1991; akt. Kayacan, 2005: 11) bunun önemini anlatmak için altı sebep ortaya koymuştur.

1- Stratejiler, okuyucuların metinden çıkarılan bilgiyi ayrıntılandırma, düzenleme ve değerlendirmelerini sağlar.

2- Okuma stratejilerinin edinimi, dikkat, bellek, iletişim ve öğrenmeyi artıracak birçok bilişsel stratejinin çocukluk boyunca gelişimiyle birlikte aynı zamana rastlar ve hatta onları da kapsar.

3- Stratejiler, okuyucular tarafından kontrol edilebilir; seçici ve esnek bir şekilde kullanılabilir kişisel bilişsel aletlerdir.

4- Stratejik okuma yürütücü biliş ve güdülenmeyi yansıtır çünkü okuyucuların hem bilgiye hem de stratejileri kullanmak için isteğe sahip olmaları gerekmektedir.

5- Okumayı ve düşünmeyi zenginleştiren stratejiler doğrudan öğretmenler tarafından öğretilirler.

6- Stratejik okuma, öğrenmeyi müfredat boyunca geliştirebilir.

Cohen'e (1990: 83) göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçleri Block'a (1986: 465) göre ise okuyucuların bir işlemi nasıl kurduklarını, hangi metin ipuçlarına dikkat ettiklerini, okuduklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve anlamadıklarında ne yaptıklarını kapsar (Sim, 2007: 23; akt. Topuzkanamış, 2009: 20).

Öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koymasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koşarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar (Beydoğan, 2009: 181). Sarıçoban'a (2001: 5) göre okuyucuların yetkinlikleri, kullanılan stratejileri özellikle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılaşmaktadır. Okuma stratejilerinin iyi ve orta düzey öğrenciler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. İyi öğrenciler orta düzey öğrencilere göre daha iyi stratejileri tercih etmektedirler (Shah vd., 2010: 143). Okuma stratejilerinin amaçlarını üç ana başlık altında incelemiştir.

#### Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.
- Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak.
- Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek.
- Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak.
- Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek.

- Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmak.
- Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı bağlılıklarını ve ilgilerini yükseltmek, metne katılmalarını sağlamak.
- Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.
- Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek.

#### Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Yönlendirmeler ve sorular yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak.
- Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını sağlamak.
- Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.
- Metnin bağlamını açıklamak ve metni anlamak.
- Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak.
- Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.
- Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak.
- Paragrafların ve metnin bütününe ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak.
- Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.
- Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak.
- Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak.
- Metinde verilen mesajla ilgili not almak.

#### Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak.
- Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.
- Okuma deneyimini genişletmek.
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.

- Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip olunan bilgileri birleştirmek.
- Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak.
- Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak.
- Metinle ilgili sorulara cevap vermek.
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.
- Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak.
- Metnin bazı bölümlerini tartışmak (Gürses, 2002: 20).

Blahe ve Bennet'e (1993: 166) göre metin türlerine göre okuyarak metinlerden ne elde etmek istediğimizi ve nasıl elde edeceğimizi daha iyi anlayabiliriz. Lucas'a (1990: 27; akt. Temizkan, 2007: 26) göre ana dili eğitiminde öğrencilerin okuyacakları metinlerde nelere dikkat edeceklerini bilmeleri gerekir. Barnett (1989: 66; akt. Kayacan, 2005: 10), okuma stratejilerini "okuyucuların okuduklarını anlamak için amaçlı olarak metne yaklaştıklarında neler yaptığını meydana gelen zihinsel işlemler" olarak tanımlamaktadır. Yürütücü bilişsel ve bilişsel becerilerine sahip olmadıkça öğrencilere akademik konuları öğretmek ya da onların öz-öğretimli öğrenciler haline gelmelerini sağlamak zordur. Öğrencilerin başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2001: 579). Metinlerin ayırt edici özelliklerinin öğrencilere hissettirilmesi ve okuma eğitimi çalışmalarının bu temellere oturtulması başarıyı destekleyecektir (Güneyli, 2003: 45).

Okuduğunu anlama aktif ve karmaşık aşamaları içeren bir süreç olarak görülmektedir (Anderson, 1985; Howard, 1985; Pearson, 1985; akt. Burrows, 2012: 48). Üstbiliş, bilgi ve öz düzenleme becerisinden meydana gelmektedir (Flavell, 1993; akt. Xavier ve Selvaraj, 2010: 1301). Üstbilişsel süreçler; planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla bir süreci kontrol etmeyi gerektirir (Burrows, 2012: 52). Pek çok çalışma bulgusu üstbiliş ile okuma anlama arasında güçlü bir pozitif korelasyonun olduğunu ortaya koymuştur. İyi okuyucular üstbiliş farkındalığı yüksek öğrencilerdir (Banner ve Wang, 2009: 3) ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bilişsel ve metabilişsel stratejileri kullanırlar (Xavier ve Selvaraj, 2010: 1302).

Okuma literatürü araştırmalarına göre üstbilişsel anlama büyük ölçüde okuduğunu anlama ile geliştirilebilir (Ryong ve Kim, 2011: 3). Üstbilişsel yetenekler genel anlamda bir süreci değerlendirmeyi içermektedir. Düşünme ve öğrenme sürecinde her bir aşamanın farkında olma, analiz etmeyi içerir. "Ne bildiğimiz" ve "ne bilmediğimiz" ayrımını yapabilmek, düşünme hakkındaki düşünmedir (Karasakaoğlu vd., 2012: 208). Okuma stratejilerinin kullanılması üstbilişsel bilgi alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Üstbiliş, en kısa tanımıyla kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Özsoy,



2008: 719). Üstbiliş, okuma anlama ve aktif ve pasif okuyucular arasındaki farkın tespitinde kritik bir rol oynar (Banner ve Wang, 2009: 2). Nitelikli okuyucular çeşitli üstbilişsel stratejiler yoluyla bir metin üzerinde kontrol ve okuma sürecinin farkındalığını sürdürürler (Banner ve Wang, 2009: 2). Zayıf okuyucular kelimenin anlamı üzerinde dururken iyi okuyucular yetkin okuyucular olmada üstbilişsel farkındalığı kullanırlar (Xavier ve Selvaraj, 2010: 1301).

Öğretmenler okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Kucan, Trathen, ve Straits, 2007; akt. Baker, 2012: 39). Öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği konusunda fikir sahibi olmaları, başka bir deyişle üstbilişsel bilgiye sahip olmaları, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendiren, öğretmenden bağımsız öğrenciler olabilmeleri açısından önemli görülmektedir (Webster, 2002; akt. Muhtar, 2006: 31). Bunun yanı sıra, O'Malley ve Chamot (1990: 8), üstbilişsel yaklaşımları olmayan öğrencilerin, öğrenmelerini planlamak için imkânları bulunmayan ve ne yönde ilerleyeceklerini bilmeyen, ilerlemelerini izleyemeyen ve başarılarını ve ileriye yönelik yol haritalarını gözden geçiremeyen öğrenciler olduğunu ifade etmektedir (Webster, 2002; akt. Muhtar, 2006: 31).

Üstbiliş sistemi, insanın bilişsel süreçlerinin işlevsel ve uyuma yönelik çalışmasında büyük rol oynar. Dolayısıyla bu sistemde meydana gelebilecek herhangi bir sapmanın, doğal olarak pek çok psikopatolojinin gelişmesi ve sürmesinde önemli bir faktör olacağı düşünülmektedir (Wells ve Cartwright-Hatton 2004; akt. Tosun ve Irak, 2008: 64). Üstbilişsel bir okumanın son aşaması ise bireyin okuma faaliyetini değerlendirdiği, bundan hareketle gelecek okumalarda benimseyeceği yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri kararlaştırdığı, okumadaki eksik ve üstün olunan noktaların ele alındığı, okunanın ve okumanın gelecek okunacaklara ve okumalara neler katabileceğinin belirlendiği, okuma ve okuma faaliyetiyle ilgili sonuçların belirdiği aşamadır (Özbay ve Bahar, 2012: 170).

Okuma stratejileri eğitimi anlama temelli bilişsel bir beceri alanı olduğundan eğitimin her kademesinde öğrenciler tarafından kullanılabilir bir alandır. Öğrencilerin seviyelerini en yüksek düzeye çıkarabilmek ve yüksek akademik standartlara ulaşabilmek için eğitimciler kelime bilgisi öğretimi ve okuma stratejilerini değerlendirmelidirler (Grisham, 2008; akt. Baker, 2012: 39). Öğrencilerin daha etkili okuyucular olabilmeleri için okuma stratejilerinin öğretilmesi ve öğrencilere yardımcı olunması gerekmektedir (Prado ve Plourde, 2012: 33). Kapsamlı okuma pratikleri yoluyla öğrencilerin okuma stratejilerini daha fazla farkına varmaya ve bu üst düzey bilişsel becerilerini koordine etmeyi başardıkları tespit edilmiştir (Burrows, 2012: 80). Bu nedenle eğitim ortamlarında bilişsel farkındalıkların artırılması ve öğretilmesinde öğretmenler anahtar bir işleve sahiptir. Anlama süreçlerinin önem kazandığı edebiyat eğitiminde ise bu

stratejilerin kullanılması ve öğrencilere öğretilmesi edebiyat öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerince gerçekleştirilebilme imkânı bulacaktır.

## YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amacı, araştırma modeli, çalışma grubu ve özellikleri, verilerin toplanması, analizi ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini tespit etmektir.

### Araştırma Modeli

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelendiği bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma, genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür modellerde, ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Soruna ilişkin mevcut durum, var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1999: 79-81).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları oluşturmaktadır.

**Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler**

Cinsiyet	N	%
Kız	76	67,9
Erkek	36	32,1
<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2007) tarafından geliştirilen katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgilerini de ele alan konuyla ilgili 33 sorunun bulunduğu iki bölümden oluşan okuma stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek için yurt içinde ve dışında okuma süreçleri, bilişsellik ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalar (Baker ve Brown, 1984; Garner, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Oxford, 1990; Pressley ve Afflerbach, 1995; Alexander ve Jetton, 2000; Pressley, 2000) incelenmiştir. Okunan

metne ve amaca göre kullanılan stratejilerin bir arada sınıflandırıldığı çalışmalar (Jacobs ve Paris 1987; Miholic, 1994; Schmitt, 1990; Pereira-Laird ve Deane, 1997; Mokhtari ve Reichard, 2002; Yalçın, 2002; Gelen, 2003) da incelendikten sonra okuma süreçlerinde kullanılan okuma stratejilerini sınıflandırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır. İlgili kaynaklardan yararlanılarak okuma süreçleri ile ilgili 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuş ardından Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümde görevli beş alan uzmanının değerlendirmeleri sonucunda bu havuzdaki madde sayısı 33'e düşürülmüştür. Ölçeğin ön uygulaması, Gazi Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 147 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Okuma öncesi stratejilere ilişkin 9 maddenin (*bk.* Ek-2: Okuma Stratejileri Ölçeği, 1-9. maddeler) güvenilirlik katsayısı .60; okuma sırası stratejilere ilişkin 14 maddenin (*bk.* Okuma Stratejileri Ölçeği, 10-23. maddeler) güvenilirlik katsayısı .71; okuma sonrası stratejilere ilişkin 10 maddenin (*bk.* Okuma Stratejileri Ölçeği, 24-33. maddeler) güvenilirlik katsayısı .72 ve toplamda ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Karatay, 2007: 65). Çalışmaya esas verilerle ölçüm güvenirliliği tekrar değerlendirildiğinde okuma öncesi stratejilere ilişkin 9 maddenin Cronbach-Alfa katsayısı .70; okuma sırası stratejilere ilişkin 14 maddenin güvenilirlik katsayısı .81; okuma sonrası stratejilere ilişkin 10 maddenin güvenilirlik katsayısı .77 ve toplamda ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin güvenilirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu tespit edilmektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ankette yer alan seçenekler “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında anlam düzeyleri bulunan bir sıralama ölçeğiyle öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden duygu ve düşüncelerini en iyi yansıttığını düşündükleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Karatay (2007) uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin değerlendirilmesi noktasında 4'ten yukarısını “iyi”, 3 ile 4 arasını “orta” ve 2,9'dan aşağısını da zayıf olarak kabul etmiştir. Buna göre alınan ortalama puanlara bakarak öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma bakımından yordamalarda bulunulmuştur. Alınan veriler istatistikî olarak bağımsız ve ilişkili örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. T testi ve anova işlem basamaklarında “Scheffe” değerlemesi ölçüt alınmıştır.

### Sınırlılıklar

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 112 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlarla ilgili demografik bilgilerin bulunduğu birinci bölümde; cinsiyet, sınıf değişkenleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise okuma stratejilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Demografik değişkenlerin her birine ait bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2: Okuma Öncesi Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	76	3,76	,48	110	,435	,664
Erkek	36	3,80	,57			

(F= 1,109; p>05;  $\eta^2= .01$ )

Yapılan analizde okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir fark tespit edilmemiştir (p>.05). Cinsiyet değişkenine ait fark; ortalama ve standart sapma değerleri ölçüt alınarak incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında erkekler lehine bir fark görülmektedir. Örneklem içerisinde yer alan kız ve erkek edebiyat öğretmeni adaylarının okuma öncesi (okuma öncesi amaç belirleme, metni gözden geçirme, önceki bilgileri harekete geçirme, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, okuma hızını belirleme vb.) stratejileri kullanma konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri birbirine yakın olduğu söylenebilir.

**Tablo 3: Okuma Sırası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	76	3,68	,48	110	,431	,667
Erkek	36	3,64	,55			

(F= ,163; p>05;  $\eta^2= .01$ )

Yapılan analizde okuma sırası stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir fark tespit edilmemiştir (p>.05). Cinsiyet değişkenine ait fark; ortalama ve standart sapma değerleri ölçüt alınarak incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine bir fark görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının okuduğu metne karşı okuma sırasında kullandığı stratejiler veya bu

konudaki bilişsel farkındalık durumları (okurken not tutma, önemli yerlerin altını çizme, okuma hızını metne göre ayarlama, metinde geçen bilinmeyen sözcükleri tahmin etme veya sözlük gibi kaynaklardan yararlanma, bağlama yönelik ipuçlarından yararlanma, metinde anlaşılmayan yerler üzerine yoğunlaşma, anlaşılmayan yerleri tekrar okuma, metinde geçen özel yazım, grafik ve semalara dikkat etme, metinde sunulan önemli bilgileri kendi sözcükleriyle özetleme, sema etme, resimleme veya görselleştirme vb.) istatistiki bakımdan birbirine yakın değerlerdedir.

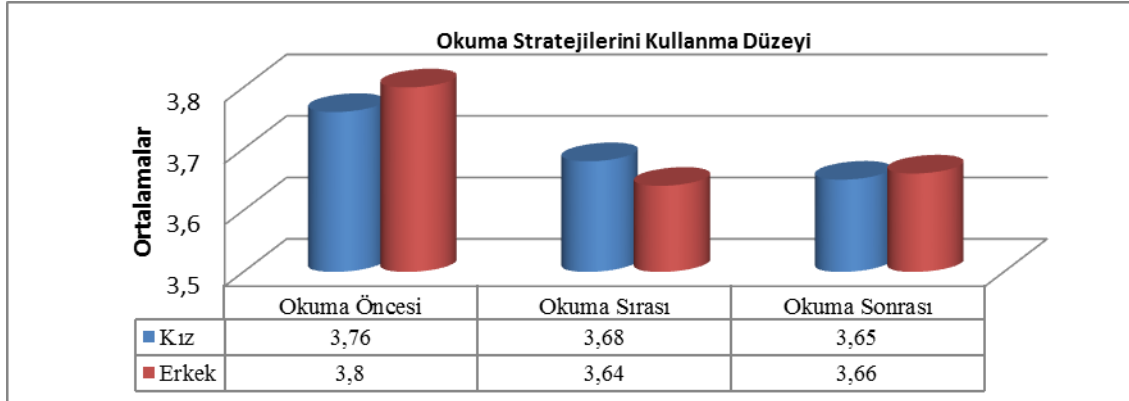
**Tablo 4: Okuma Sonrası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	76	3,65	,52	110	,119	,905
Erkek	36	3,66	,68			

(F= 1,707; p>.05;  $\eta^2$ = .01)

Yapılan analizde okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir fark tespit edilmemiştir (p>.05). Cinsiyet değişkenine ait fark; ortalamalar ölçüt alınarak incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın değerler aldığı görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayı kız ve erkek öğrencilerin okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi (metin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme, metni anlamak zor geldiğinde tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce ve bilgiyi kendi sözcükleriyle özetleme, metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek analiz etme ve değerlendirme, metni doğru anladığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma vb.) istatistiki bakımdan birbirine yakın değerlerdedir. Sim (2007: 34), Topuzkanamış (2009: 61), Çöğmen (2008: 66) ve Muhtar (2006: 57) araştırma sonuçlarına dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanma düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna; Karatay (2007: 166) ise erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

**Grafik 1: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlere İlişkin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği**



Grafik 1. incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri okuma sırası ve sonrası stratejilere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Karatay'ın (2007: 168) çalışması da okuma öncesi stratejilerde diğer bilişsel basamaklara göre daha yüksek puanlar alındığını göstermiştir. Bununla birlikte strateji kullanım düzeylerinin cinsiyet değişikliğine bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmektedir. Karatay (2007) ölçeğin değerlendirilmesi noktasında 4'ten yukarısını "iyi", 3 ile 4 arasını "orta" ve 2,9'dan aşağısını da zayıf olarak kabul etmiştir. Bu değerlendirme ölçütlerine göre erkeklerin ve kızların, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma düzeyine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi bakımından "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

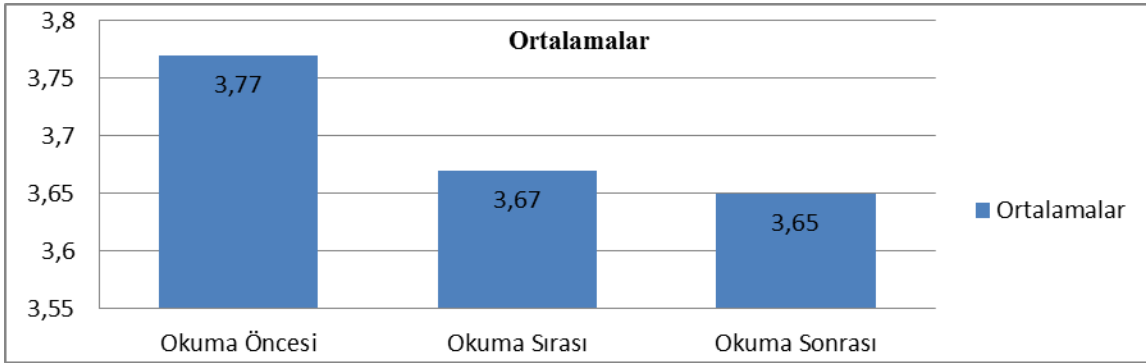
**Tablo 5: Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Süreçlerdeki Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Göre İlişkili T Testi Sonuçları**

Okuma stratejileri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okuma öncesi-Okuma sırası	112	3,77	,51	111	3,33	,001*
	112	3,67	,50			
Okuma öncesi-Okuma sonrası	112	3,77	,51	111	2,92	,004*
	112	3,65	,57			
Okuma sırası-Okuma sonrası	112	3,67	,50	111	,55	,580
	112	3,65	,57			

Edebiyat öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi ( $\bar{X}=3,77$ ) okuma sırası stratejileri kullanma düzeyine ( $\bar{X}=3,67$ ) göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının metne karşı okuma öncesi kullandığı stratejiler ile okuma sırasında kullandığı stratejiler arasında, okuma öncesi stratejilerin lehine manidar bir fark vardır ( $p<.05$ ). Edebiyat öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi  $\bar{X}=3,77$ ; okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi ise  $\bar{X}=3,65$ 'dir. Öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma

düzeeyi, okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyine göre manidar bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Her iki sürecin ortalamaları incelendiğinde, okuma öncesi stratejilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmektedir ( $p < .05$ ). Edebiyat öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejilerini kullanma düzeyi  $\bar{x} = 3.67$ ; okuma sonrası stratejilere ilişkin ortalama ise  $\bar{x} = 3.65$ 'dir. Öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyiyle okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi arasında manidar bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

**Grafik 2: Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlerde Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği**



Grafik 2 incelendiğinde okuma öncesi stratejilerin kullanım düzeyinin diğer alanlara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Banner (2010:3) iyi okuyucuların kararlı bir biçimde amaçlarının ne olduğunu değerlendirebildiğini ve tahminlerine ve okuma seçimlerine karar verebildiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda edebiyat öğretmeni adaylarının amaç belirleme ve karar verme sürecini içersine alan okuma öncesi stratejilerini; diğer okuma stratejileri alanlarına göre daha etkin bir biçimde kullandığı söylenebilir.

Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı alan ise 'okuma sonrası' olarak tespit edilmektedir. Karatay (2007:168) ve Topuzkanamış'ın (2009:44) çalışmalarında da okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç okuma sonrasıdır. Edebiyat öğretmeni adaylarının metni okumaya başladıktan sonraki süreçte metin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme ve gerekirse tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce veya önemli bilgiyi kendi sözcükleri ile özetleme, eleştirerek analiz etme ve değerlendirmenin önemi (Oxford, 1990: 291; akt. Karatay, 2007:139) konusunda bilişsel farkındalığa sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adayları metne stratejik olarak yaklaşmakta olduğunu fakat okuma esnasında bu durumu sürdürmemekte olduklarını göstermektedir.

**Tablo 6: Sınıf Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	179,45	4	61,54			
Gruplar İçi	956,21	107	30,89	3,64	,001 *	2-4, 3-4
Toplam	3026,63	111				

(F= 5,04; p>.05;  $\eta^2$ = .01)

Sınıf değişkenine ilişkin olarak Anova sonuçları incelendiğinde okuma stratejilerini kullanıma ilişkin manidar farklar tespit edilmiştir. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıflar düzeyindeki öğrencilere göre okuma stratejilerini kullanma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, cinsiyet bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değerine bakılmıştır. “Cohen (1988) d’nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri  $d = .02$ ’de “küçük”,  $d = .05$ ’te “orta” ve  $d = .08$  olduğunda ise “büyük” olarak gruplanmıştır” (Erkuş, 2005; akt. Çapri 2008: 41). Sınıf değişkeni açısından elde edilen eta kare değeri ( $\eta^2 = .01$ ) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf değişkeninin okuma stratejilerini kullanma düzeyi üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 7: Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Öncesi Stratejilere İlişkin Betimsel Puanlar**

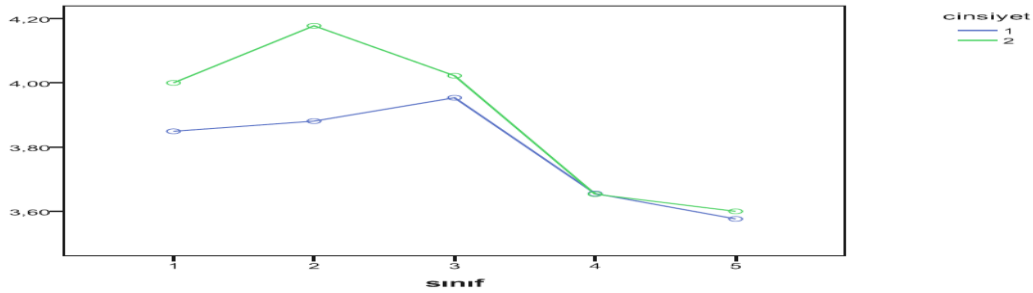
Sınıf	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
1	Kız	14	3,84	,29
	Erkek	4	4,00	,20
	Toplam	18	3,88	,27
2	Kız	14	3,88	,34
	Erkek	5	4,17	,64
	Toplam	19	3,95	,44
3	Kız	12	3,95	,43
	Erkek	5	4,02	,52
	Toplam	17	3,97	,44
4	Kız	20	3,65	,64
	Erkek	17	3,65	,59
	Toplam	37	3,65	,61
5	Kız	16	3,57	,48
	Erkek	5	3,60	,57
	Toplam	21	3,58	,51

Okuma öncesi stratejilerin kullanımında 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=3,97$ ) sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}=3,95$ ) 3. sınıf ortalamasına ( $\bar{X}=3,97$ ) yakın bir değer aldığı tespit edilmektedir. Erkek öğrenciler içerisinde okuma öncesi stratejilerini en yüksek düzeyde kullananlar 2. sınıf erkek öğrencileri ( $\bar{X}=4,17$ ),



en düşük ortalamalarla kullananlar ise 5. sınıf erkek öğrencileridir ( $\bar{X}=3,60$ ). Kız öğrencilerden okuma öncesi stratejileri kullanmada en yüksek ortalamaya 3. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,95$ ); en düşük ortalamaya ise 5. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,57$ ) sahiptir. Karatay'ın (2007) ölçeğin değerlendirilmesi noktasında vermiş olduğu puan aralıkları dikkate alındığında erkek öğrencilerin 1, 2 ve 3 sınıflarda 'iyi'; 4 ve 5. sınıflarda 'orta' düzeyde; kız öğrencilerin tüm sınıf seviyelerinde 'orta' düzeyde strateji kullanma becerisine sahip olduğu görülmektedir.

**Şekil 1: Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Öncesi Stratejileri Kullanım Düzeyi**



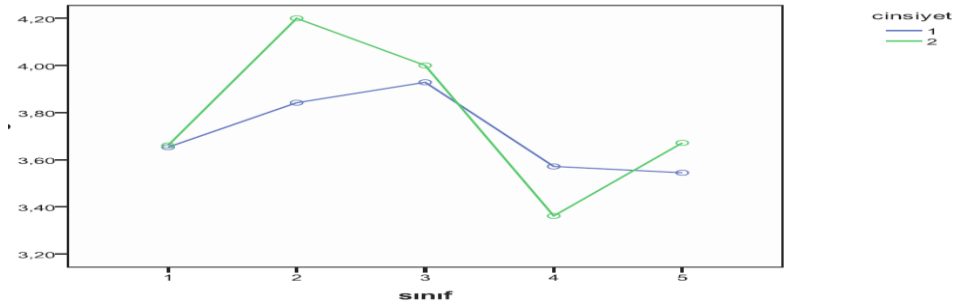
Şekil 1. incelendiğinde okuma öncesi stratejiler bakımından erkek (2) öğrencilerin kız (1) öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde okuma öncesi farkındalığın ortalamalar bakımından 1. sınıfa göre bir yüksek ortalamalara sahip olduğu görülürken 3. sınıftan sonra kız (1) ve erkek (2) öğrenciler için strateji kullanma düzeyinde ciddi bir düşüşün olduğu tespit edilmektedir.

**Tablo 8: Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Sırası Stratejilere İlişkin Betimsel Puanlar**

Sınıf	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
1	Kız	14	3,65	,30
	Erkek	4	3,66	,23
	Toplam	18	3,65	,28
2	Kız	14	3,84	,37
	Erkek	5	4,20	,42
	Toplam	19	3,93	,40
3	Kız	12	3,92	,45
	Erkek	5	4,00	,51
	Toplam	17	3,94	,45
4	Kız	20	3,57	,65
	Erkek	17	3,36	,56
	Toplam	37	3,47	,61
5	Kız	16	3,54	,39
	Erkek	5	3,67	,22
	Toplam	21	3,57	,35

Okuma sırası stratejilerin kullanımında 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=3,94$ ) sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}=3,93$ ) okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyinde olduğu gibi 3. sınıf ortalamasına yakın bir değer aldığı tespit edilmektedir. Erkek öğrenciler içerisinde okuma sırası stratejileri en yüksek düzeyde kullananlar 2. sınıf erkek öğrencileri ( $\bar{X}=4,20$ ), en düşük ortalamalarla kullananlar ise 4. sınıf erkek öğrencileridir ( $\bar{X}=3,36$ ). Kız öğrencilerden okuma sırası stratejileri kullanmada en yüksek ortalamaya 3. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,92$ ); en düşük ortalamaya ise 5. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,54$ ) sahiptir. Veriler değerlendirildiğinde 2 ve 3. sınıf erkek öğrencilerin ‘iyi’; diğer sınıf düzeylerindeki erkek ve kız öğrencilerin ise ‘orta’ düzeyde olduğu tespit edilmektedir

**Şekil 2: Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Sırası Stratejileri Kullanım Düzeyi**



Şekil 2. incelendiğinde okuma sırası stratejiler bakımından erkek (2) öğrencilerin 1, 2, 3 ve 5.sınıf seviyelerinde kız (1) öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. 4. sınıflarda kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yine okuma öncesi stratejilerde olduğu gibi 2. sınıf seviyesi 1. sınıfa göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. 4. sınıf seviyesinde ise her iki grup öğrencilerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu tespit edilmektedir. 2. sınıf düzeyinde okuma sırası farkındalığın ortalamalar bakımından 1. sınıfa göre bir yükselişe sahip olduğu görülürken; 3. sınıftan sonra kız ve erkek öğrenciler için strateji kullanma düzeyinde ciddi bir düşüşün olduğu tespit edilmektedir.

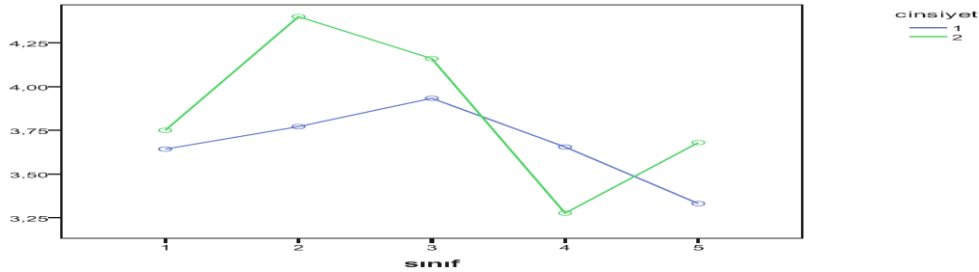
**Tablo 9: Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Sonrası Stratejilere İlişkin Betimsel Puanlar**

Sınıf	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
1	Kız	14	3,64	,40
	Erkek	4	3,75	,23
	Toplam	18	3,66	,37
2	Kız	14	3,77	,36
	Erkek	5	4,40	,36
	Toplam	19	3,93	,45
3	Kız	12	3,93	,49
	Erkek	5	4,16	,52

	Toplam	17	4,00	,49
4	Kız	20	3,65	,52
	Erkek	17	3,27	,67
	Toplam	37	3,48	,62
5	Kız	16	3,33	,62
	Erkek	5	3,68	,37
	Toplam	21	3,41	,58

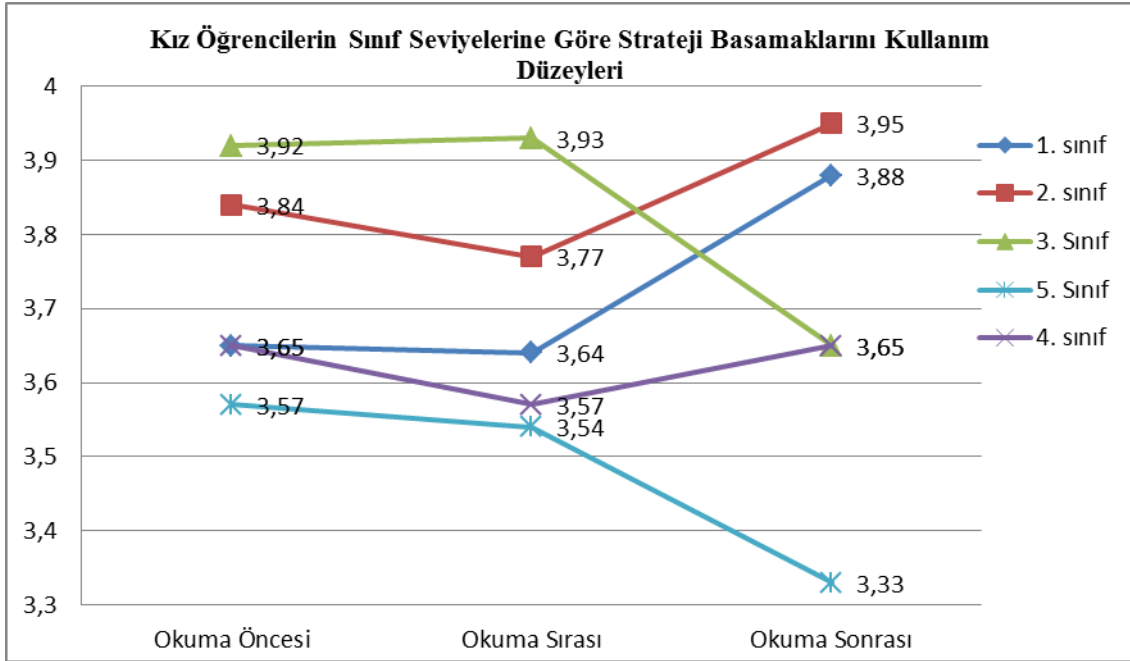
Okuma sonrası stratejilerin kullanımında 2. sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,00$ ) sahip olduğu görülmektedir. 2. sınıf ortalamasının ( $\bar{X}=3,93$ ) okuma öncesi ve sırası stratejileri kullanma düzeyinde olduğu gibi 3. sınıf ortalamasına yakın bir değer aldığı tespit edilmektedir. Erkek öğrenciler içerisinde okuma sonrası stratejileri en yüksek düzeyde kullananlar 2. sınıf erkek öğrencileri ( $\bar{X}=4,40$ ), en düşük ortalamalarla kullananlar ise 4. sınıf erkek öğrencileridir ( $\bar{X}=3,27$ ). Kız öğrencilerden okuma sonrası stratejileri kullanmada en yüksek ortalamaya 3. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,93$ ); en düşük ortalamaya ise 5. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,33$ ) sahiptir. Ölçeğin değerlendirilmesi noktasında okuma stratejilerini kullanabilme düzeyi olarak 2 ve 3. sınıf erkek öğrencilerinin ‘iyi’; diğer sınıf düzeylerindeki erkek ve kız öğrencilerin ise ‘orta’ düzeyde olduğu söylenebilir.

**Şekil 3. Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Sonrası Stratejileri Kullanım Düzeyi**



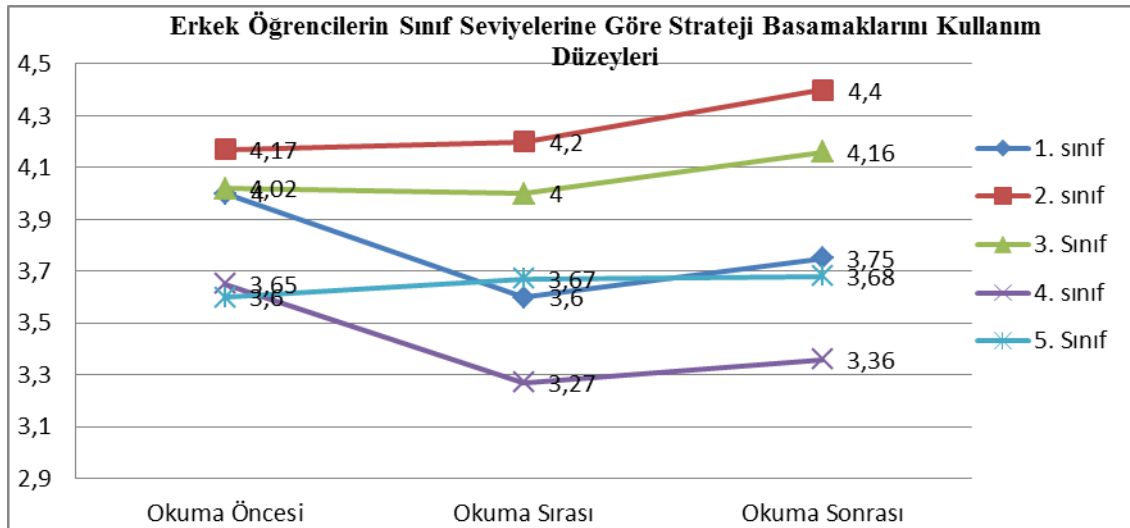
Şekil 2. incelendiğinde okuma sonrası stratejiler bakımından erkek (2) öğrencilerin 1, 2, 3 ve 5. sınıf seviyelerinde kız (1) öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Okuma sırası stratejileri kullanmada olduğu gibi 4. sınıf kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yine okuma öncesi ve sırası stratejilerde olduğu gibi 2. sınıf seviyesi 1. sınıfa göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Erkek öğrencilerde 4. sınıf düzeyi; kız öğrencilerde 5. sınıf düzeyi en düşük ortalamalara sahip sınıf düzeyleridir. Okuma öncesi ve sırasında olduğu gibi 2. sınıf düzeyinde bilişsel farkındalık 1. sınıfa göre daha yüksektir. Bununla birlikte 4. sınıfta kız ve erkek öğrenciler için strateji kullanma düzeyinde düşüşün olduğu görülmektedir.

Grafik 3: Kız Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri



Grafik 3. incelendiğinde kız öğrenciler içerisinde okuma öncesi ve okuma sırası stratejileri kullanmada en başarılı sınıf 3. sınıflardır. Okuma sonrası stratejileri kullanmada ise 2. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu tespit edilmektedir. 1, 2 ve 4. sınıf düzeylerinde okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi okuma öncesi strateji kullanma düzeyine göre daha yüksek ortalama puanlara sahiptir.

Grafik 4: Erkek Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri



Grafik 3. incelendiğinde erkek öğrenciler içerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanmada en başarılı sınıf 2. sınıflardır. 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde okuma

sonrası stratejileri kullanma düzeyi okuma öncesi strateji kullanma düzeyine göre daha yüksek ortalama puanlara sahiptir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan analizlerde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir fark tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ). Cinsiyet değişkenine ait fark; ortalama ve standart sapma değerleri ölçüt alınarak incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine bir fark görülmüştür. Sim, (2007: 34) Topuzkanamış (2009: 61), Gündemir (2002), Çöğmen (2008: 66) ve Muhtar (2006: 57) araştırma sonuçlarına dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanma düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna; Karatay (2007: 166) ise erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından ‘orta’ seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yine Ünal (2006), Karatay (2007) ve Topuzkanamış’ın (2009) çalışmalarında da öğrencilerin orta seviyede başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf değişkenine ilişkin olarak sınıf düzeyleri arasında manidar farklar tespit edilmiştir. Buna göre 2. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 2. sınıf lehine; 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında ise 3. sınıf lehine bir fark vardır ( $p<.05$ ). Okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından en yüksek puanlara 3. sınıf öğrencileri; en düşük puanlara ise 5. sınıf öğrencileri sahiptir.

Edebiyat öğretmeni adayları, en yüksek ortalamalarla okuma öncesi stratejileri kullanmaktadır. Bununla birlikte okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi ile okuma sırası ve sonrası stratejiler arasında okuma öncesi stratejiler lehine manidar farklar tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Edebiyat öğretmeni adaylarının okuma stratejilerinin en az kullanıldığı bilişsel alan ise ‘okuma sonrası’dır. Yine bu çalışmayla tutarlılık arz edecek şekilde Yurdaisık (2007), Karatay (2007) ve Topuzkanamış (2009)’ın çalışmalarında da ‘okuma öncesi’ strateji kullanımının daha büyük puanlar aldığı belirlenmiş, okuma sonrası stratejilerin ise en az kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının metne stratejik olarak yaklaşmakta olduğunu fakat okuma esnasında bu durumu sürdürememekte olduklarını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular edebiyat öğretmeni adaylarının aldıkları akademik eğitimin, okuma stratejileri ve bilişsel farkındalıklarını destekleyecek bir nitelik taşımadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinde akademik

öğretimin ilerleyen yıllarında düşüş gözlenmektedir. Akademik eğitimin ilk yıllarında okuma stratejilerine ilişkin yüksek puanlara sahip olunması lise yıllarında almış oldukları metin inceleme yöntemiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü metin inceleme çalışmaları içerisinde, hazırlık çalışmaları, değerlendirme soruları gibi öğrenciyi metne hazırlama ve öğrencinin metni çok boyutlu olarak değerlendirmesini sağlayan uygulamalar, gizil bir biçimde okuma stratejileri eğitimini de öğrencilere aktarmaktadır. Öğrencilerin akademik eğitimlerinde metne yaklaşım noktasında geliştirdikleri yöntem farklılıklarının bu becerilerin kullanılmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Edebiyat öğretmeni adaylarının en sık kullandıkları stratejiler: Okuduğunu bir amaç doğrultusunda okuma ( $\bar{x}=4,27$ ); metni okumadan önce yazarına bakma ( $\bar{x}=4,26$ ); metinde çelişkili bir bilgi ile karşılaşıldığında daha önce anladıklarıyla kontrol etme ( $\bar{x}=4,13$ ); metin zor geldiğinde metni anlamak için üzerinde yoğunlaşma ( $\bar{x}=4,06$ ); hatırlamaya yardımcı olması amacıyla metin içerisindeki bilginin altını çizme veya yuvarlak içine alınması ( $\bar{x}=4,04$ ); metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme ( $\bar{x}=4,03$ ) olarak tespit edilmiştir. İlgili stratejiler değerlendirildiğinde özellikle okuma öncesi ve okuma sırası stratejilerin kullanıldığı ve okuma sonrası stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Okuma sonrası stratejilerin, öğrencilerde metni okuduktan sonra hiç bir uygulamanın yapılamayacağı düşüncesinin hâkim olması nedeniyle kullanılmadığı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Üstbilişsel beceriler içerisinde yer alan okuma stratejileri, öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerinin ön plana çıktığı bir alanıdır. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Uzunçakmak, 2005; Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009). Bu bağlamda özellikle edebiyat öğretmenliği gibi anlama becerilerinin en üst noktada kullanıldığı bir alanda okuma stratejilerini kullanabilme önemli ve geliştirilmesi gerekli bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyat öğretmenlerinin okuma stratejilerini etkili bir biçimde kullanması metne yaklaşım ve metni anlamlandırma sürecinde yeterliliklerini arttıracak bir beceriye de sahip olmalarını beraberinde getirecektir. Stratejilerle ilgili olarak bilişsel farkındalığının öğretmenler üzerinde bir yüksek yeterlilik düzeyi hâline getirilmesi lise öğrenimi gören öğrencilere de olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Kucan, Trathen ve Straits, 2007; akt. Baker, 2012: 39). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin yetersiz öğretim yöntemleri sergiledikleri görülmüştür (Block, Parris, Reed, Whiteley, ve Cleveland, 2009;

Connor, Morrison, ve Petrella, 2004; akt. Baker, 2012: 46). Bu nedenle öğretmen adaylarına gerek akademik öğrenimlerinde gerekse hizmet içi eğitim çalışmalarında üstbilişsel becerilerini yetkinleştirmeye imkân verecek eğitimler verilmelidir. Bu doğrultuda yükseköğretimde okuma stratejilerinin etkin kullanımını sağlayacak ders içerikleri hazırlanmalıdır. Böylelikle öğretmen adayları bu stratejileri uygulama basamağında da gerçekleştirme imkânı bulacaktır.

### Kaynaklar

- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- BEYDOĞAN, H. Ö. (2009). Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler. *Milli Eğitim*, 181, 65-83.
- BAKER, T. (2012). *The Relationship Between Reading Instructional Strategies Used for Students with a Disability and Their Performance*. Jones International University. Degree of Doctor of Education.
- BANNER, A. ve WANG, Y.(2010). An Analysis of the Reading Strategies Used by Adult and Student Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 2-23.
- BATUR, Z. (2012). Divânü Lûgati't-Türk'te Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler. *Turkish Studies*, 7(2), 219-231.
- BURROWS, L. (2012). *The Effects of Extensive Reading and Reading Strategies on Reading Self-Efficacy*, Degree of Doctor of Education, Temple University.
- ÇAPRI, B. ve ÇELİKKALELİ, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(15), 33-53.
- ÇETİNKAYA, G. (2004). *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- ÇÖĞMEN, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- DEVİRİMCİ, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- GÜLERYÜZ, H. (2000). *Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNDEMİR, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜNEYLİ, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- GÖGÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÜRSES, R. (1996). *Okuma Anlama*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 28(9), 98-103.
- KARASAKALOĞLU, N., SARACALOĞLU A. S., ÖZELÇİ S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 13(1), 207-221.
- KARASAR, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- KAVCAR, C. (1986). *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fak. Yayınları.
- KURNAZ, C., ERDEM, C. (2012). Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.
- KIROĞLU, M. K. (2002). *Anlamli Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAYACAN, N. (2005). *Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Tarafından Kullanılan İngilizce Okuma Stratejilerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Bulunması ve Tanımlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MUHTAR, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilim Ana Bilim Dalı.
- ÖZBAY, M., BAHAR, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 158-177.
- ÖZSOY, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- ÖZDEMİR, E. (1995). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- PRADO, L. ve PLOURDE, L. A. (2011). Increasing Reading Comprehension Through The Explicit Teaching Of Reading Strategies: Is There A Difference Among The Genders? *Hang. Reading Improvement*; 48(1), 32.
- PONCE H. R., LÓPEZ M. J. ve MAYER R. C. (2012). Instructional Effectiveness of a Computer-Supported Program for Teaching Reading Comprehension Strategies. *Computers & Education*, 59, 1170-1183.
- RYONG P. ve KİM, D. (2011). Reading-Strategy Use by English as a Second Language Learners in Online Reading Tasks. *Computers and Education*, 57, 2156-2166.
- SARIÇOBAN, A. (2001). *The Teaching of Language Skills*. Ankara: Hacettepe Taş.
- SENEMOĞLU, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.



- SHAH M. P., YUSOF A., LİP, M. S., MAHMOOD, N., HAMİD E. A. ve HASHİM, M. S. (2010). Comparing Reading Processing Strategies of Second Language Readers. *American Journal of Applied Sciences*, 7(1): 140-144.
- ŞAHİN, A., SEVİM, O., GÜCÜYETER, B., ŞAHİN, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma Durumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-21.
- TAZEBAY, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TEMİZKAN, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TOSUN, A ve IRAK, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- URLAUB P. (2012). Reading Strategies and Literature Instruction: Teaching Learners to Generate Questions to Foster Literary Reading in the Second Language. *System*, 40, 296-304.
- UZUNÇAKMAK, P. (2005). *Successful and Unsuccessful Readers' Use of Reading Strategies*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- XAVIER F., RAJOO A. S. ve SELVARAJ, B. (December 5-7 2010 ). *Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. International Conference on Science and Social Research, Malaysia.
- YILDIZ, M. ve CEVİZ, N. (2008). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi*. (2. Baskı). İstanbul: Elif Yayınları.
- YURDAIŞIK, A. (2007). *Teachers' Views About and Approaches to Reading Instruction and Reading Strategies*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.