

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ

METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL OF CANDIDATE TURKISH TEACHERS IN READING STRATEGIES

Esra Lüle MERT*

ÖZET: Bu çalışmada; Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık düzeyleri incelenmiştir*. Bu yönüyle çalışma, tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırmadır. Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 350 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada amaca ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 32 maddelik “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik– okumayı *planlama* (9 madde), *düzenleme* (14 madde) ve *değerlendirme* (9 madde) stratejilerine ilişkin - kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin “planlama”, “düzenleme”, “değerlendirme” düzeyleri ile “genel farkındalık” düzeyi orta olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama, düzenleme, değerlendirme, genel farkındalık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Cinsiyetin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinde etkili rol oynamadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmen adayı, okuma, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık.

ABSTRACT: In this study, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies level* of the candidate Turkish teachers according to their grade level and gender is analyzed. From this aspect, this study is prepared using the descriptive survey model. “*Awareness Inventory of Reading Strategies*” developed by Karatay (2009) consisting of 32 items, whose validity and reliability examination completed, was used to achieve the goal in this study. “*Awareness Inventory of Reading Strategies*” consisting of 32 items – *planning to read* (9 items), *editing* (14 items) and *evaluation* (9 items) - is a three dimensional, practical, valid and reliable assessment and evaluation instrument for the students and teachers to determine the metacognitive awareness of reading strategies at every level of studying. In assessing the data the scores 1-1,80 was coded as “very poor” while 1,81-2,60 “poor”, 2,61-3,40 “fair”, 3,41-4,20 “good” and 4,21-5,00 was coded as “very good”. It is found that the level of “planning”, “editing”, “assessment” of the students participated in this study as well as that of “general awareness” is fair. After the t-test was implemented in order to determine whether the average scores of the students, who participated in this study, show a significant difference in planning, editing, assessing and general awareness in terms of the gender variation, the difference among the average group scores is not found statistically to be significant ($p>0,05$). It is concluded that gender does not have an effective role in the metacognitive awareness concerning the reading strategies.

Keywords: Turkish preservice teacher, reading, reading skill, metacognitive awareness.

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, esralule@gmail.com

1. GİRİŞ

Okumak, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir faaliyettir (Sever, 2000). Okumak, bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama ve sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmesidir (Güneş, 2007). Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Sever, 1997). Güneş'e (2013) göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir (Akyol, 2007). Öz'e (2001) göre ise okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2005) göre; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Demirel'e (2006) göre ise okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Özbay (2007) okumayı, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlamaktadır. Günay'a (2003) göre ise okuma, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. En geniş anlamda okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum, iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır (Özbay, 2011). Öyleyse okuma, hangi açılardan bakılırsa bakılsın, anlama ve yorumlama işidir. Okuduğunu anlama bir sonuç olarak değil, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olarak anlaşılmalıdır (Akyol, 2007). Hiçbir okuyucu bir metni tesadüfen anlayamaz. Eğer okuyucu metinle ilgilenmiyor, metinden anlam üretmeye çalışmıyor ve elde ettiği bilgiyi yapılandırmak için bilişsel bir çaba göstermiyorsa, anlama gerçekleşmez (Osborn, 1986). Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışlagelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe & Stoller, 2002).

Okuduğunu anlama, bireysel başarının öncüllerindedir. Türkiye'de okuma becerisinin istenilen düzeyde geliştirilemediğini anlayabilmek için PISA sonuçlarına bakılmalıdır. Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir. PISA Projesi; kısa adı OECD olan "Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü"nü bir eğitim projesidir. Türkiye 2013 PISA sonuçlarına göre; matematik okuryazarlığında 65 ülke içinde 43. sıradayken, okuma becerisinde 65 ülke içinde 42. sırada, fen okuryazarlığında 65 ülke içinde 46. sıradadır. Bu bağlamda Türkiye'nin ortalamasının altında olduğu açıkça görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerimizin okuma becerilerini geliştirme ve öğrenme stratejilerini kullanma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Weinstein ve Meyer'e (1986) göre, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Akt. Senemoğlu, 1997). Eğitim sistemimizin 'stratejik okuyucular' yetiştirmesi her bakımdan önem arz etmektedir (Karatay, 2009; Topuzkanamış, 2009).

Okuma becerisine ilişkin iki ana amaçtan söz edilebilir: Okuduğunu anlayabilme ve okuma alışkanlığını edinebilme. Okuduğunu anlayabilen birey okuma işinden keyif alır ve yeni okumalara heveslenir. Dolayısıyla ilk ve temel adım okuduğunu anlamlandırabilmektir. Okuduğunu anlamlandırabilme çok ayaklı bir yapıdır. Okuma stratejileri de bu ayaklardan biridir. Okumanın bir amacının anlama olduğu düşünüldüğünde, bu amaca ulaşmanın ancak

stratejik okumayla mümkün olacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. İleri okur yetiştirebilmek için okurların okuma stratejilerini tanımaları gerekmektedir. İleri okur, sadece okuduğunu anlamaktan sorumlu değildir; anladıklarından yeni düşünceler üretmeli, yaratıcılığını da kullanmalıdır (Çifçi, 2010). İleri okur, başta okuma öncesi ve okuma sürecinde olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir. İleri okurun kullanacağı stratejilerden biri de “bilişsel farkındalık”tır. Bilişsel farkındalık stratejileri kullanan “ileri okur becerileri geliştirme” görevi büyük oranda Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenin okuma çalışmaları sürecindeki faaliyetleri öğrencilerin bu becerilere ulaşmasında büyük bir etkiye sahiptir. Sıradan bir okuma yapmanın yanı sıra bir bilişsel sürecin işe ortak olduğu, okuyucunun süreç sonunda kendini daha iyi anlamlandırarak, hatırlayacak ve bilecek olması bilişsel okumanın önemini gösterir. Bilişsel okuma bu kadar önemliyken “bilişsel farkındalık” da okuma sürecinde yerini almaktadır. Strateji temelli öğrenmede öğretmenin bilgi birikimi çok önemlidir. Öğretmen hangi stratejinin hangi sözlü ya da yazılı metinde kullanılması gerektiğini iyi bilmeli ve öğrencilerine de söz konusu stratejileri uygulama basamakları ile tanıtmalıdır.

Erden ve Akman (1998) stratejiyi bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol olarak tanımlamaktadır. Strateji, bir amaca ulaşmak için sürecin bilinçli olarak planlanmasıdır. Okuyucu, kullanacağı stratejileri, amaçladığı okuma hedefine ulaşmak için bilinçli olarak seçer ve süreç esnasında kontrol eder (Carrel, 1998; Pereira ve Deane, 1997). Derry ve Murphy’ye (1986) göre: öğrenme stratejileri bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir koleksiyonudur (Akt. Öztürk, 2003). Öğrenme stratejilerinin çıkış noktası bilişsel öğrenme kavramı ve bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kuramlarda öğrenmede bilişsel süreçler de önemszenmeye başlanmıştır. Bellek, bilgilerin depolanma süreçleri önemlidir. Beyindeki şemalar ve kodlamalar ile ilgilenilir. Bilişsel yaklaşımı benimseyenlere göre insan uyarıcıya karşı bir tepki göstermeyi öğrenebilir ancak öğrenenin zihninde gerçekleşen bazı süreçler de öğrenmeyi etkilemektedir (Bacanlı, 2004). Bilgi İşleme Kuramı’na dayanan bilişsel stratejilerin öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olduğu söylenebilir. Bilişsel stratejiler için öğrenme stratejileri, okuma stratejileri, bilişsel beceriler, öğrenmeyi öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları, idari denetim süreçleri, kendini yönetme, bilişsel beceriler gibi çok değişik kavramların kullanıldığı görülmektedir (Şimşek, 2006).

Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plandır (Duffy, 1993). Block’a (1986) göre, okuma-anlama stratejileri okuyucuların okumayı nasıl algıladıklarını, okuduklarını nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir (Akt. Çetinkaya, 2004). Okuduğunu anlama stratejileri, anlamamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006). Phakiti, (2003) üstbilişsel okuma stratejilerini, bilişsel stratejilerin seçilmesi, yürütülmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesini içeren, bilinçli zihinsel davranışlar olarak tanımlarken; Mokhtari ve Reichard (2002) ise okurun, okuma sürecini, nasıl planlayacağına, nasıl izleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendine verilen bilgiyi nasıl kullanacağına dair düşüncesi olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel okuma stratejileri yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığında istenen hedefe ulaştırmaz. Bunun nedeni, bu okurların okuma sürecinde kendilerini izleyememeleri; strateji kullanarak okumalarında bir fark yaratacaklarına inanmamaları; metnin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları; okuma ve strateji kullanma konusunda isteksiz olmaları veya kullanmaları gereken stratejiyi değil, basit veya kendilerince etkili olduğuna inandıkları stratejiyi kullanmada ısrar etmeleri olabilir (Carrel, 1998; Çoğmen ve Saracaloglu, 2009; Karatay 2009; Karami, 2008; Mokhtari ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007).

Taraban, Ryneanson ve Kerr (2004) yaptıkları araştırma sonucu bilişsel okuma stratejilerini iki temel bileşenin oluşturduğunu sonucuna ulaşmıştır: Doğrudan okuduğunu anlama için kullanılan **analitik-bilişsel bileşen** ve akademik performans ve hatırlama için kullanılan **pragmatik bileşen**. Analitik-bilişsel bileşen, okuma amacını belirleme, süreci, metni vb. değerlendirme, tahminlerde bulunma, çıkarım yapma gibi stratejileri içerirken; pragmatik bileşen, okuma ortamını ayarlama, altını çizme, not alma, içeriği görselleştirme vb. gibi becerileri içermektedir. Yaptıkları çalışmalar sonucu Mokhtari ve Reichard ise (2002) bilişsel okuma stratejilerinin 3 faktörlü bir yapısının olduğunu söylemişler ve bu faktörleri genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve yardımcı stratejiler olarak sıralamışlardır. Amerika Millî Okuma Paneli 2000’de lise öğrencileri ile yapılmış 204 anlama stratejisi eğitimi çalışmalarını incelemiş ve altı stratejiyi tavsiye etmek için yeterli kanıtların olduğu sonucuna ulaşmışlardır: soru üretme, anlama izleme, özetleme, soru-cevap, grafik düzenleyiciler(çizelge, kavram haritası) ve çoklu strateji yaklaşımları (Özbay ve Tağa 2014).

Okuma eğitiminde bilişsel stratejiler, “okuma stratejileri” olarak ele alınmaktadır. Altını çizme, not alma, özetleme, kavram haritası oluşturma, dikkati odaklama gibi stratejiler okuma sürecinde metni daha iyi ve verimli okumak, bilgiyi zihinde daha iyi düzenleyerek daha uzun süre hafızada tutmak için kullanılır (Akt. Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012). Farklı araştırmacılar, bilişsel stratejiler için farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlar içinde en çok kabul gören Weinstein ve Mayer’in (1986) stratejileri sekiz başlık altında toplayan sınıflamasıdır. Bu sınıflamada bilişsel yanı ağırlık basan yineleme, anlamlandırma ve düzenleme stratejileri kendi içlerinde “basit” ve “karmaşık” olmak üzere ayrıca alt başlıklara ayrılmaktadır. Weinstein ve Mayer’in (1986) öğrenme stratejilerinin beşini araştırmacılar şöyle özetlemektedir:

Yineleme Stratejileri: Metinde yazıların altını çizme, aynı sözcüklerle not alma, değiştirmeden yazma.

Anlamlandırma Stratejileri: Zihinsel imge oluşturma, özet çıkarma, not alma.

Örgütlenme Stratejileri: Ana çizgileri (hatları) çıkarma, bilgi şeması (haritası) oluşturma, çizelgeleştirme.

Anlama İzleme Stratejileri: Soru sorma, Sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme.

Güdülenme Stratejileri: Ön hazırlık yapma

Alanyazında stratejilerin nasıl öğretileceği hususunda farklı yaklaşımlar görülmekle birlikte iki temel “strateji öğretme yaklaşımı”ndan söz edilebilir: karşılıklı öğretme ve doğrudan öğretme.

Karşılıklı Öğretme Yaklaşımı: Karşılıklı öğretilmede öğrenci ve öğretmenler birbiriyle metin hakkında konuşur ve yapılandırılmış diyaloglar boyunca sırasıyla çeşitli stratejileri uygular. Diyaloglarda 4 strateji kullanılır: özetleme, soru üretme, açıklama ve tahmin etme. Her bir strateji öğrencilerin okuma ve anlamalarını izlemede yardımcı olur (Dembo, 1991).

Doğrudan Öğretme Yaklaşımı: Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler, öğrencilere stratejiyi nasıl uygulayacağını, strateji kullanımından sonra ortaya çıkan sonuçları açıklar ve stratejileri nerede ve ne zaman kullanacağını belirtir. Rohler ve Duffy, okuma becerisi yetersiz olanlarla çalışan öğretmenlerin, onlara okuma becerisi iyi olanların kullandıkları stratejilerle ilişkili zihinsel süreçleri açıkça izah etmesi gerektiğine inanmaktadır. (Dembo, 1991).

Bu çalışmada 4 farklı sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?

2. Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet bağlamında farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada; Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık düzeyleri incelenmiştir*. Bu yönüyle çalışma, tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013).

2. Araştırma Grubu

Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 350 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 1. Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri

Çizelgeler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	150	42,9
	Kız	200	57,1
	Toplam	350	100,0
Sınıf	1	70	20,0
	2	70	20,0
	3	99	28,3
	4	111	31,7
	Toplam	350	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 150'si (%42,9) erkek, 200'ü (%57,1) kız olarak dağılmaktadır. Öğrenciler sınıf değişkenine göre 70'i (%20,0) 1, 70'i (%20,0) 2, 99'u (%28,3) 3, 111'i (%31,7) 4 olarak dağılmaktadır.

3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 32 maddelik "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*" kullanılmıştır. Bir katılımcının ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*"nden aldığı toplam puandır. "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*" öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik- okumayı *planlama (9 madde)*, *düzenleme (14 madde)* ve *değerlendirme (9 madde)* stratejilerine ilişkin - kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği* 1 (hiçbir zaman yapmam) ile 5 (her zaman yaparım) arasında puanlanan eşit aralıklı bir ölçektir. Öğretmen adayları, sırasıyla ölçekte yer alan her maddeyi okuduktan sonra okuma sürecinde onunla ilgili yaptıkları eyleme karşılık gelen kutucuğu işaretlemiştir. Ölçeğin tamamı doldurulduktan sonra toplanan verilerin değerlendirilmesine geçilmiştir. Daha sonra Türkçe öğretmen adaylarının bu ölçekten

aldıkları toplam puanlara göre; 3,5 puan ve yukarısı *iyi*; 2,5–3,4 puan arası *orta*; 2,4 puan ve aşağısı ise *zayıf* okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi olarak belirlenmiştir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken 1- 1,80 arası “çok zayıf”, 1,81-2,60 arası “zayıf”, 2,61-3,40 arası “orta”, 3,41-4,20 arası “iyi” ve 4,21- 5,00 arası da “çok iyi” olarak kodlanmıştır.

3. BULGULAR

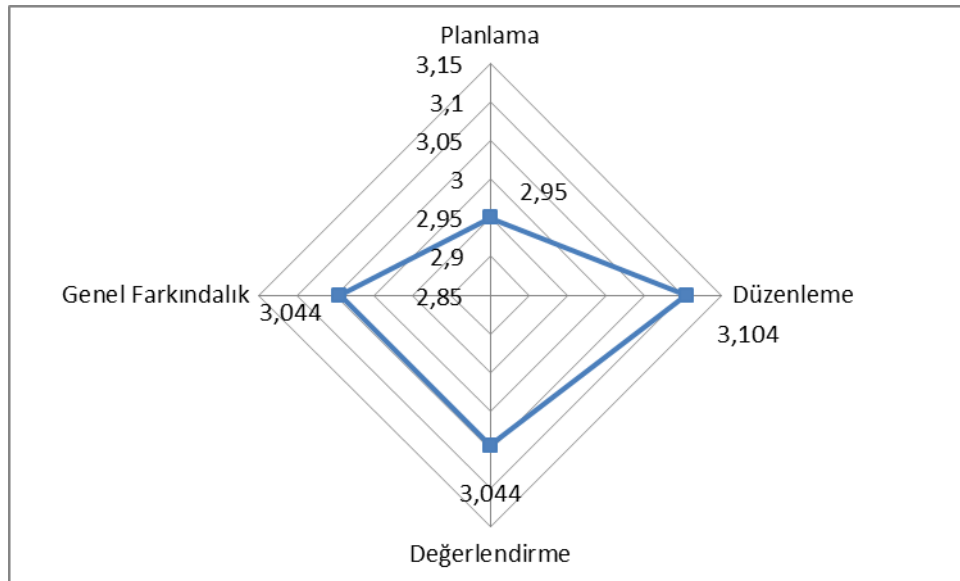
Birinci alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin “planlama” düzeyi orta ($2,950 \pm 0,746$); “düzenleme” düzeyi orta ($3,104 \pm 0,755$); “değerlendirme” düzeyi orta ($3,044 \pm 0,743$); “genel farkındalık” düzeyi orta ($3,044 \pm 0,706$); olarak saptanmıştır. Çizelge 2’de Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri 4 başlıkta sunulmuştur:

Çizelge 2. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Planlama	350	2,950	0,746	1,000	4,890
Düzenleme	350	3,104	0,755	1,570	4,710
Değerlendirme	350	3,044	0,743	1,330	4,560
Genel Farkındalık	350	3,044	0,706	1,590	4,690

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarına ait diyagram aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarına ait diyagram

İkinci alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=43,930$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların planlama puanları ($3,470 \pm 0,502$), sınıfı 3 olanların planlama puanlarından ($2,893 \pm 0,677$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların planlama puanları ($3,286 \pm 0,767$), sınıfı 3 olanların planlama puanlarından ($2,893 \pm 0,677$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların planlama puanları ($3,470 \pm 0,502$), sınıfı 4 olanların planlama puanlarından ($2,462 \pm 0,586$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların planlama puanları ($3,286 \pm 0,767$), sınıfı 4 olanların planlama puanlarından ($2,462 \pm 0,586$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların planlama puanları ($2,893 \pm 0,677$), sınıfı 4 olanların planlama puanlarından ($2,462 \pm 0,586$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin düzenleme puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=46,219$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların düzenleme puanları ($3,658 \pm 0,560$), sınıfı 3 olanların düzenleme puanlarından ($2,999 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların düzenleme puanları ($3,459 \pm 0,758$), sınıfı 3 olanların düzenleme puanlarından ($2,999 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların düzenleme puanları ($3,658 \pm 0,560$), sınıfı 4 olanların düzenleme puanlarından ($2,625 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların düzenleme puanları ($3,459 \pm 0,758$), sınıfı 4 olanların düzenleme puanlarından ($2,625 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların düzenleme puanları ($2,999 \pm 0,669$), sınıfı 4 olanların düzenleme puanlarından ($2,625 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirme puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=55,970$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların değerlendirme puanları ($3,576 \pm 0,546$), sınıfı 3 olanların değerlendirme puanlarından ($2,985 \pm 0,702$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların değerlendirme puanları ($3,441 \pm 0,724$), sınıfı 3 olanların değerlendirme puanlarından ($2,985 \pm 0,702$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların değerlendirme puanları ($3,576 \pm 0,546$), sınıfı 4 olanların değerlendirme puanlarından ($2,510 \pm 0,474$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların değerlendirme puanları ($3,441 \pm 0,724$), sınıfı 4 olanların değerlendirme puanlarından ($2,510 \pm 0,474$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların değerlendirme puanları ($2,985 \pm 0,702$), sınıfı 4 olanların değerlendirme puanlarından ($2,510 \pm 0,474$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel farkındalık puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=56,984$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların genel farkındalık puanları ($3,582 \pm 0,495$), sınıfı 3 olanların genel farkındalık puanlarından ($2,965 \pm 0,634$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların genel farkındalık puanları ($3,405 \pm 0,722$), sınıfı 3 olanların genel

farkındalık puanlarından ($2,965 \pm 0,634$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların genel farkındalık puanları ($3,582 \pm 0,495$), sınıfı 4 olanların genel farkındalık puanlarından ($2,547 \pm 0,468$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların genel farkındalık puanları ($3,405 \pm 0,722$), sınıfı 4 olanların genel farkındalık puanlarından ($2,547 \pm 0,468$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların genel farkındalık puanları ($2,965 \pm 0,634$), sınıfı 4 olanların genel farkındalık puanlarından ($2,547 \pm 0,468$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 3'te okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sınıflara göre ortalamaları sunulmuştur:

Çizelge 3. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sınıflara göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Planlama	1	70	3,470	0,502	43,930	0,000	1 > 3
	2	70	3,286	0,767			2 > 3
	3	99	2,893	0,677			1 > 4
	4	111	2,462	0,586			2 > 4 3 > 4
Düzenleme	1	70	3,658	0,560	46,219	0,000	1 > 3
	2	70	3,459	0,758			2 > 3
	3	99	2,999	0,669			1 > 4
	4	111	2,625	0,579			2 > 4 3 > 4
Değerlendirme	1	70	3,576	0,546	55,970	0,000	1 > 3
	2	70	3,441	0,724			2 > 3
	3	99	2,985	0,702			1 > 4
	4	111	2,510	0,474			2 > 4 3 > 4
Genel Farkındalık	1	70	3,582	0,495	56,984	0,000	1 > 3
	2	70	3,405	0,722			2 > 3
	3	99	2,965	0,634			1 > 4
	4	111	2,547	0,468			2 > 4 3 > 4

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet bağlamında farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama, düzenleme, değerlendirme, genel farkındalık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Çizelge 4'te okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları sunulmuştur:

Çizelge 4. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Planlama	Erkek	150	2,904	0,715	-0,992	0,322
	Kız	200	2,984	0,769		
Düzenleme	Erkek	150	3,052	0,690	-1,110	0,258
	Kız	200	3,143	0,800		
Değerlendirme	Erkek	150	2,992	0,733	-1,134	0,258

	Kız	200	3,083	0,750		
Genel Farkındalık	Erkek	150	2,994	0,667	-1,150	0,251
	Kız	200	3,081	0,733		

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gagne ve Glaser'a (1987) göre öğrenciler öğrenme stratejilerini bildiklerinde öğrenmeyi en iyi biçimde sağlayacak yöntem ve teknikleri işe koşabilmektedir. Senemoğlu (1997) öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan işlemler olduğunu ve bu işlemleri bilen öğrencilerin stratejik/ bağımsız öğrenenler olduklarını; Arends (1997) ise bu özellikteki öğrencilerin, öğrenme durumlarını doğru tanımladıklarını, öğrenebilmesi için en uygun yöntem ve teknikleri kullanabildiğini, öğrenmeyi başarınca kadar güdülenmiş olarak çabaladıklarını belirtir. Açıköz'e (1996) göre ise öğrenci öğrenme sırasında uygun stratejileri kullanmadığında öğrenme gerçekleşemez ve öğrenme ile okuduğunu anlamaya ilişkin karşılaşılan sorunların temelinde etkili öğrenme stratejilerinin geliştirilmemiş olması yatmaktadır. Öğrencilerin bilişsel okuma stratejilerini tanıması, öğretmenin becerisine bağlıdır. Öğretmen stratejileri iyi tanırorsa öğrencilerine de doğru ve çok yönlü öğretebilir (Stratejinin nerede, nasıl kullanılacağı, kullanırken izlenecek aşamalar...). Araştırmada amaca ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 32 maddelik "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik- okumayı planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) stratejilerine ilişkin - kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Veriler değerlendirilirken 1-1,80 arası "çok zayıf", 1,81-2,60 arası "zayıf", 2,61-3,40 arası "orta", 3,41-4,20 arası "iyi" ve 4,21- 5,00 arası da "çok iyi" olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "planlama", "düzenleme", "değerlendirme" düzeyleri ile "genel farkındalık" düzeyi orta olarak saptanmıştır. Ateş (2013), 281 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerini tanıma düzeylerini "orta" olarak belirlemiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırma sonuçlarını desteklemektedir; ancak Çoğmen (2008) tarafından yapılmış araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri "sık sık kullanım" düzeyinde bulunmuştur. Bulgulardaki bu farklılığın nedeni, örneklemin ve ölçme aracının farklı olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda en düşük "planlama" düzeyi 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "düzenleme" puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur Bu bağlamda en düşük "düzenleme" düzeyi 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "değerlendirme" puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda en düşük "değerlendirme" düzeyi 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "genel farkındalık" puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda en düşük "genel farkındalık" düzeyi 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama, düzenleme, değerlendirme, genel farkındalık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmamıştır ($p>0,05$). Cinsiyetin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinde etkili rol oynamadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 350 Türkçe öğretmen adayının okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin orta olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama ise 3,104 ile “düzenleme” başlığına aittir. Sınıf düzeyi bağlamında okuma stratejilerine ilişkin genel farkındalık düzeylerinin en düşük oranı 4. sınıfa aittir. En yüksek farkındalık düzeyi ise 1. sınıfa ait olan orandır. Bu sonuçlar Türkçe öğretmenliği programlarında okuma stratejilerinin yeterince tanıtılmadığı gerçeğini destekleyebilir. Zamanla Türkçe öğretmen adayları okuma stratejilerini yüzeysel olarak tanımakta; ancak bu stratejilere ilişkin yeterli bilgiye (tanıma, benimseme, uygulama, pekiştirme) sahip olmadıklarını gerek öğrencilerle karşılaştıklarında gerekse alan sınavlarına hazırlanırken fark etmektedirler. 1. ve 4. sınıflardaki farkındalık düzeyleri arasındaki farklılık bu bağlamda açıklanabilir.

Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin farkındalık düzeyleri orta olarak belirlenmiştir; oysa öğretmenlerin öğrencilerine doğru ve etkili bir strateji eğitimi verebilmeleri söz konusu stratejileri iyi tanımlarına bağlıdır. Durukan’a (2013) göre Türkçe öğretmen adayları okuma stratejilerinden anlamlandırma stratejilerini sıkça kullanmaktayken örgütleme stratejilerini ise en az düzeyde kullanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının başarılarının artırılması için öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi, özellikle örgütleme stratejisinin kullanımının artırılmasına yönelik sınıf içi ve dışı etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Ay’a (2003) göre okurken yaşanan güçlüklerle başa çıkabilmede çeşitli okuma stratejilerinden yararlanılarak bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanır. Bu bağlamda Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerini tanıyan, uygulayan, strateji temelli öğrenmeyi destekleyecek bilgi ve beceriye sahip öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Okuma eğitimi dersleri strateji temelli gerçekleştirilmeli, okumanın yalnızca fiziksel boyutuyla değil zihinsel boyutuyla da ilgilenilmeli, kuramsal bilgilerin yanında uygulamalara da yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arends, R. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw Hill.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/4, 258-273.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, Hasan. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, A. L., ve Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts. *Journal Of Verbal*, 22, 1-14.
- Carrell, P. L. (1998). Can Reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, C. 21, S. 1, ss.1-20.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifçi, M. (2010). Dil öğretimi, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (ed. İ. Çetin). Ankara: Nobel. 107-158.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Çöğmen, S. ve Saracalolu A. S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, S.1, ss. 248-251.
- Dembo, M. H. (1991). *Applying educational psychology in the classroom*. New York: Longman.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*. Vol. 3, USA.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8/1, 1307- 1319.
- Erden, Münire ve Yasemin Akman. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ellis, E., and Howard, P. (2007). Graphic organizers: Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, 13, 1-4. Erişim: <http://teachingld.org/alerts#graphic-organizers> adresinden 26.06.2015'te alınmıştır.
- Gagne, R. ve Glaser R. (1987). Foundations in learning research. In *instructional technology: Foundations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2010). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karami, H. (2008). *Reading strategies: what are they?* University of Tehran. ERIC index kayıt no: ED502937. 30.07.2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502937.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, II- 19, 58- 80.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 249-259.
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University Press.
- Novak, Joseph D. & Canas, Alberto J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, 3(1), 29-42.
- Osborn, J. (1986). *Reading Strategies and Reading Generalizations*. *Reading Education Report No. 69*. National Inst. of Education, Washington.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *KKTC Ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Tağa T. (2014). Bilişsel stratejilerin okuma eğitiminde uygulanması, *International Journal of Language Academy*, 2/4, 1- 22.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Pereira, J. A. and Deane F. P. (1997). Development and validation of a self report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*, 18, 3, 185-235.
- Pesa, N. and Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Saint Xavier University Chicago, Illinois (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Phakiti, A. (2003). A Closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to efl reading achievement test performance. *Language Testing*, 20, 1, 26-56.

- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: a content analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Gables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.
- Rice, G. E. (1994). Need for explanations in graphic organizer research. *Reading Psychology*, 15, 39–67
- Senemoğlu, Nuray. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strangman, N., Hall, T. and Meyer, A. (2003). *Graphic organizers with UDL*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Erişim: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_goudl.html adresinden 25.06.2015'te alınmıştır.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. 24.06.2015 tarihinde, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> adresinden erişilmiştir.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Taraban, R., Rynearson, K. and Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 4, 283-308.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyar, Y., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 227-247.
- Vaughn, S., Vos, C. S., and Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk* (4th ed.) Boston Ma: Pearson Education.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. *Eğitim ve Bilim*. 17 (83), 52–59.
- Wu, X. and Anderson, R. C. (2007). Reading strategies revealed in Chinese children's oral reading. *Literacy Teaching and Learning*. 12, 1, 47-72.