

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA STRATEJİLERİNİ**  
**KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Büşra FAYETÖRBAY**

**TRABZON**  
**Haziran, 2018**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA STRATEJİLERİNİ**  
**KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Büşra FAYETÖRBAY**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek**  
**Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

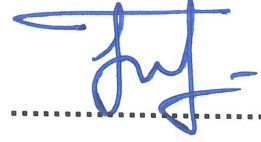
**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN**

**TRABZON**  
**Haziran, 2018**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.22 /06/2018

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN



Üye : Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR



Üye : Doç. Dr. Taner ALTUN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nevzat YİĞİT

Enstitü Müdür V.

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

**Büşra FAYETÖRBAY**

**22 / 06 / 2018**

## ÖN SÖZ

“Bizi güçlü yapan yediklerimiz değil hazmettiklerimizdir,  
bizi zengin yapan kazandıklarımız değil muhafaza ettiklerimizdir,  
bizi bilgili yapan okuduklarımız değil kafamıza yerleştirdiklerimizdir.”  
Francis Bacon

Amacı öğrenme, kültürlenme, haz alma olan okuma eyleminde en önemli nokta anlamlandırarak okumadır. Tüm disiplinlerde ve her düzeyinde eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerin geleceklerine yönelik kariyer beklentilerinin yanı sıra sınıf başarılarını artmasını da sağlayabilecek karmaşık zihinsel işlemlerin gelişimini hızlandırmaktır. Bu bakımdan okuduğunu anlama için okuma sürecince kullanılabilir birçok strateji bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma sürecinde okuma stratejileri hakkında bilgi düzeyini belirleyerek ne zaman hangi okuma stratejisini kullanacağı, kişisel gelişimlerini destekleyecek kişi sınıf öğretmenidir. Bu önemle yapılan bu araştırmada son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini cinsiyet, akademik ortalama, öğrenim görülen üniversite, sahip olunan kitapların sayısı, çok okunan kitap türü, okuma stratejisi ile ilgili ders alma durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Üç yıldır hayatımın her aşamasında deneyimleriyle ve akademik anlamda da bilimsel anlamda sabırla yol gösteren canım öğretmenim; sevgi çemberindeki drama liderim; farklı zamanlarda yaşanan aynı acının üstesinden gelme yollarını canını acıtarak benimle paylaşan can abim ve sevgili danışmanım Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a; merkezi kütüphanelerden daha çok odasını ve kütüphanesindeki kaynakları kullandığım, akademik hayatıma etkisiyle birlikte üzerimde baba emeği olan ve KTÜ ailesine ilk adımı atmamı sağlayan canım öğretmenim Doç. Dr. Taner ALTUN'a; Atatürk Üniversitesi'nin bana kazandırdığı en büyük değer olan, vefanın en güzel örneği olarak uzakta olsa da özellikle bu süreçte desteğini daima hissettiren canım öğretmenim Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a; 'öğretmen' olma yolunu 'öğretmen olarak' yürekte gösterdikleri için müteşekkirim.

Yüksek lisans eğitiminin, lisans eğitiminden farkını görmemi sağlayan ve hayatımın en radikal kararını aldırın Doç. Dr. Ahmet NALÇACI'ya, akademik bilgi dağarcığımı geliştiren Prof. Dr. Nevzat YİĞİT'e, Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e, Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ'e ve Dr. Öğr. Gör. Miraç AYDIN'a ; tezimin okunması sürecinde yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Gör. Ersin TÜRE'ye, her türlü teknik desteği için Arş.Gör.Onurhan GÜVEN'e ve baskı öncesi son halini veren Faruk BALCI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında sabır ve özverileri için hem ablam hem hocam Dr. Öğr. Gör. Zeynep BAŞÇI NAMLI'ya, kıymetli arkadaşım Arş.Gör. Ahmet GÜLAY'a, ilk fırsatta yüz yüze tanışacağım Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR'a, başta can kardeşlerim Özge UZUN-Anıl AKSOY ve Büşra ERCELEP olmak üzere çalışmayı yürüttüğüm üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Keşke görseydi dediğim, daima dualarıyla yanımda hissettiğim canım melek annem Çiydem FAYETÖRBAY'a; her türlü desteği için canım babam Mürsel FAYETÖRBAY'a, biricik abim Emre FAYETÖRBAY ve can eşine, canım ablalarım Dilara KAYNAR ile Esra AÇAR ve sevgili eşlerine, hayatıma sürpriz gibi dahil olan küçük aynam Muhammet Çağrı ŞENSÖZEN ve çok kıymetli ailesine, uzakta olsa da daima en yakınım olabilen canım ablam Ebru Zehra AYGÜN'e ve hayatımıza dahil oldukları günden beri minik yürekleriyle sevgilerini hissettiren canım yeğenlerim Mehmet Alp AÇAR, Uraz Han FAYETÖRBAY, Ahmet Barış KAYNAR, Mustafa Can KAYNAR ve geniş aileme çok teşekkür ederim.

Son olarak her zaman yanımda olan can bağımın olduğu Kübra POLAT ve ailesine, Zehra TOPAL, Musa DEMİR, Çağrı Halit KOYUNOĞLU, Ebru ACUN, Ayşegül OKUR, Başak KABA, Hatice UÇ, Merve AKTAŞ, Nursefa DERELİ, Dilruba TEZCAN, Sümeyra KANDEMİR'e, çekirdek aileleriyle Derya-Hüseyin-Rüzgâr Aziz KÖR, Gülsüm-Selim-Nazlı KARADAYI, Gülşah-Emre-Asaf TORTUM'a ve sosyal çevrem genişliğinden ismini açmadığım tüm arkadaşlarıma bu süreçte anlayışlarıyla ve koşulsuz destekleriyle gücüme güç kattıkları için minnettarım.

Haziran, 2018  
Büşra FAYETÖRBAY

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 1. 1. Araştırmanın Alt Problemleri .....	4
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	5
1. 5. Tanımlar .....	6
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>7</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	7
2. 1. 1. Okuma .....	7
2. 1. 1. 1. Okuma Amacı.....	9
2. 1. 1. 2. Okumanın Aşamaları.....	10
2. 1. 1. 3. Okumanın İlkeleri .....	12
2. 1. 1. 4. Okumanın Önemi .....	13
2. 1. 2. Okuma Eğitimi .....	14
2. 1. 3. Okuduğunu Anlama .....	16
2. 1. 4. Okuma Stratejileri .....	18
2. 1. 4. 1. Okuma Öncesi Stratejiler.....	19
2. 1. 4. 2. Okuma Sırasında Stratejiler.....	21
2. 1. 4. 3. Okuma Sonrası Stratejiler.....	22
2. 2. Literatür Taraması Sonuçları .....	24
2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışma Sonuçları .....	24
2. 3. Yurt Dışında Yapılan Çalışma Sonuçları.....	41

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>49</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	49
3. 2. Evren ve Örneklem.....	50
3. 3. Verilerin Toplanması.....	51
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	51
3. 3. 1. 1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği.....	51
3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme- Yazılı Görüş Alma Formu.....	52
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	53
3. 3. 3. Verilerin Analizi .....	53
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>55</b>
4. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	55
4. 1. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulgular .....	55
4. 1. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	56
4. 1. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Ortalamaya Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	57
4. 1. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	58
4. 1. 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	60
4. 1. 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin En Çok Okunan Kitap Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	62
4. 1. 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	63
5. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Okuma Stratejisi” ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	64
4. 2. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kendilerini “Okuyucu” Olarak Tanımlarına Yönelik Bulgular.....	64
4. 2. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Sıklıkları ile İlgili Bulgular.....	66



4. 2. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandığı Okuma Stratejilerine Yönelik Bulgular .....	66
4. 2. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Okuma Stratejisi” ile Lisans Derslerinde Verilen Ya Da Verilmesi Ön Görülen Derslere Yönelik Bulgular .....	68
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>70</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>80</b>
6. 1. Sonuçlar .....	80
6. 2. Öneriler .....	81
6. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	81
6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	81
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>83</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>98</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>101</b>

## ÖZET

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi**

Eğitim sisteminin ve okulun önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, her konuda olduğu gibi çocukların okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlamaya yönelik geliştirdikleri stratejiler konusunda da oldukça etkin rol oynamaktadır. Bu yüzden, “sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak, araştırmanın amacıdır.

Araştırma, tarama modelinde olup var olan durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu model çerçevesinde; araştırmadan elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma yöntemin açıklayıcı ardışık deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki evrenini; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programına kayıtlı olan bütün öğrenciler meydana getirmektedir. Araştırmanın çalışma evrenini, 4. sınıfta öğrenim gören 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu ise 4. sınıfta öğrenim gören, gönüllü olan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle seçilen 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda; Karatay (2009) tarafından geliştirilen okumayı ‘planlama’, ‘düzenleme’ ve ‘değerlendirme’ 3 alt boyuttan oluşan “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin Çöğmen (2009) verilerine göre ‘sık sık kullanım’ aralığında olduğu ortaya konulmuştur. Bu aralık, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ‘iyi’ seviyede olduğunu göstermektedir. Okuma strateji kullanım düzeyleri; cinsiyet, akademik ortalama, öğrenim görülen üniversite, en çok okunan kitap türü ve lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Fakat sahip olunan kitap sayısına göre, ölçeğin okumayı ‘planlama’ alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve yazılı görüş alma formundaki sorulara verdikleri yanıtlar, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu, kendilerini ‘dikkatli’ okuyucu olarak tanımlamakta ve Amerika Kütüphane Derneği (ALA) sınıflandırmasına göre genelinin orta düzeyde okuma düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kullandıkları okuma stratejilerine bakıldığında; sessiz okuma, not alarak okuma ve etkili okuma stratejilerinde yoğunlaştığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen

adaylarının büyük bir bölümünün lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili eğitim almadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar, nicel verileri desteklemektedir. Özellikle yazılı metinlerle öğrenmelerin yoğun olarak gerçekleştiği derslerde ve yanı sıra gizil öğrenmeleri destekleyecek şekilde örtük olarak 'okuma stratejileri eğitimi' verilerek sınıf öğretmeni adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının strateji kullanımları artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, Sınıf Öğretmeni Adayı.



## **ABSTRACT**

### **Examination of Levels of Use of Reading Strategies by Class Teacher Candidates**

Teachers, one of the most important elements of the educational system, have an extremely important impact on the strategy that students develop against reading, as in other areas. Therefore, it is the purpose of research to find the answer to the question 'what are the levels of use of reading strategies by classroom teacher candidates'?

The research is in the survey model and the current situation has been tried to be reflected. Within the framework of this model; the derivation pattern of the mixed method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained from the research. The quantitative research universe of the study is formed by all students enrolled in Karadeniz Technical University, Ataturk University, Eskisehir Osmangazi University and Erzincan University class teaching bachelor's degree program. The study universe of the research is composed of three hundred fifty teacher candidates who are educated in the fourth grade. The qualitative study group of the research is constituted of 40 teacher candidates who are studying in the 4th class and who are volunteers and selected by the easily accessible case sample.

In the quantitative aspect of the research; The "Reading Strategies Cognitive Awareness Scale" consisting of the sub-dimensions of 'planning', 'editing' and 'evaluation' developed by Karatay (2009) was used. According to the findings of the analysis, it was revealed that the level of using the reading strategies of the class teacher candidates is moderate. Their reading strategy usage levels; gender, academic average, university at study, most read book type and reading strategies in undergraduate study did not show any significant difference. But according to the number of books owned; it was concluded that the scale showed a significant difference in the sub-dimension of 'planning'. The interviews made with the prospective teachers in the qualitative dimension of the research and the answers they gave to the questions on the interview form were analyzed through descriptive analysis. According to the obtained data, the majority of the teacher candidates define themselves as 'careful' readers and according to the American Library Association (ALA) classification, all teachers have a reading level in the middle level. Moreover, they concentrate on silent reading, note-taking reading and effective reading strategies. Moreover, it is seen that most of the teacher candidates did not receive training on reading strategies in undergraduate education. All of these results have been understood to support quantitative data.

The use of strategies by class teachers and all teacher candidates can be enhanced by providing 'reading strategies training' implicitly in written texts and lessons learned intensively and in support of hidden learning.

**Keywords:** Reading, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies, Class Teacher Candidates.



## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Okuma Stratejileri.....	19
2.	Araştırma Grubuna Dahil Edilen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	51
3.	Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	51
4.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	55
5.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	56
6.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Ortalamalarının Yüzde-Frekans Dağılımı.....	57
7.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları .....	57
8.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları .....	58
9.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversitelere Göre Yüzde-Frekans Dağılımı .....	58
10.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları.....	59
11.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları .....	59
12.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Sayılarına Göre Yüzde-Frekans Dağılımı.....	60
13.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	60
14.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları .....	60
15.	Ölçeğin Planlama Alt Boyutu Puanlarının Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Anova Sonuçları .....	61

16.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının En Çok Okunan Kitap Türüne Göre Yüzde-Frekans Dağılımı.....	62
17.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin En Çok Okunan Kitap Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	62
18.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki Puanların Kitap Türüne Göre ANOVA Sonuçları .....	63
19.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumları.....	63
20.	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları .....	64
21.	Görüşmeye Katılanların Frekans-Yüzde Dağılımı.....	64
22.	Okuyucu Tanımlarını İçeren Frekans Tablosu.....	65
23.	Kitap Okuma Sıklıklarını İçeren Frekans Tablosu.....	66
24.	Okuma Stratejilerini İçeren Frekans Tablosu.....	66
25.	Lisans Derslerinde Okuma Strateji Eğitimi ile İlgili Frekans Tablosu .....	68
26.	Okuyucu Sınıflandırma Tablosu .....	77

## KISALTMALAR LİSTESİ

- ALA** : Amerika Kütüphane Derneği  
**NRP** : National Reading Panel  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**OSBFÖ** : Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği  
**SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences  
**TDK** : Türk Dil Kurumu





## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu yazının icat edildiği ve hayatlarına girdiği günden beri okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bireyler okuyarak kendini artan bilgileri işığında yenilemekte ve geliştirmektedir. Edinilen bilgi ve tecrübeler yazıya aktarılarak, okunması için diğer insanlara sunulmaktadır. Birinden başka birine iletilen mesajın anlaşılması çok önemli bir durumdur. Bu yüzden çocukların ilk okumaya başladığı yıllarda okuma bayramları yapılarak okumanın önemi daha küçük yaşlarda anlatılmaya çalışılmaktadır. Peki, okuldaki çocuklara bayram mutluluğu yaşatan ‘okuma’ ne anlama gelmektedir, bu kelime nasıl tanımlanmalıdır?

“Okuma, göz aracılığı ile algılanan sembol ve işaretlerin zihin tarafından yorumlanıp değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasını ifade etmektedir” (zbay, 2014, s. 4). Sözlükte okuma kavramı, bir metni sessizce kavrayarak anlama veya seslere çevirme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2017). Oğuzkan, Kavcar ve Sever’e göre (1997) “Okuma, bir yazıyı cümlelere, sözcüklere, seslere, harflere indirgeyerek; noktalama işaretleri ve diğer yardımcı ögeleriyle görerek, algılayarak kavrama sürecidir.”

Güneş (2007) e göre okuma 3 işlemden oluşan zihinsel ve fiziksel bir süreçten ibarettir. Okunan metnin görülmesiyle başlayan bu süreç, yazı, resim, grafik gibi görüntülerinin beyne iletilmesiyle devam etmektedir. Kişilerin dikkatinin canlı tutulduğu bilgilerin seçildiği aşama ‘anlama’ aşamasıdır. Anlama aşamasındaki bilgilerin isimlendirilmesi, sıralanması, sınıflandırılması, ilişki kurulması ve değerlendirilmesi gibi zihinsel işlemlerden geçtiği zihinsel yapılandırma aşamasında birey sahip olduğu n bilgileriyle yeni bilgileri zihinde inşa etme sürecidir.

İnsanların yaşam süreçlerinde önemli etkileri bulunan okuma eylemi yalnızca harflerin bir araya getirilerek anlamlı sesler çıkartılması değil bu seslerdeki anlamı, duyguyu, düşünceyi ve mesajları algılayarak karşı tarafa aktarmak ya da okuduğundan bir şeyler çıkartarak hafızasına işlemek demektir. Bu nedenle okuduğundan bir şeyler ıkartamayan kişi ya tam okuma yapamayacak durumdadır ya da okunan metni kavrayacak zihinsel gelişime sahip değildir (Topuzkamyş ve Maltepe, 2010). Yani okuma mutlaka anlamayla beraber ele alınmalıdır. Alman düşünürü Goethe’ye göre: “Okuma; ğrenme, sanatların en zorudur. Goethe hayatının seksen yılını harcamasına rağmen, tam anlamıyla öğrenemediğini ifade eder” (zdemir, 2018). Okuma kavramının dikkat çekici tanımları da bulunmaktadır. Metnin rastgele bir sayfasındaki sembolleri okumak, okumanın girdiği değişik hallerden biridir. Ormanda hayvanların el-ayak izlerini okuyan bir zoolog da bir nevi gördüğünü okur. Halı ren dokumacı halının desenini okur. Birçok

notadan oluşan şarkıyı bir sanatçı okur... Hepsi zihinlerinde var olan şemalara göre sembolleri çözme ve çözdüklerini anlaşılır kılarak kavramayı gerçekleştirirler” (Manguel, 2015).

Okuma, kişisel sonuçlara sahip olmasının yanı sıra toplumsal sonuçları da olan geniş bir alandır. Okuma, temel bilgi edinme aracı olmasından ötürü kişilere yaşam boyu devam edecek olan öğrenme kapılarını açar. Eğitim hayatının hemen hemen tamamında bilgiye okuma sayesinde ulaşılmakta olup öğretim basamakları da düzenlenmektedir (Balci, 2013, s. 2). İnsanlar bilgi çağında okuma ile yalnızca bilgiye ve bilginin hızına ulaşabilmenin yanında, sosyal hayatlarında, günlük gazete ve dergileri okurken, fiş-fatura okurken, afiş ve el broşürleri okurken, ilaç prospektüslerini ve reçeteleri okurken vb. hayatla iç içedir ve okuma bu anlamda hayati önem taşımaktadır (Akyol, 2013).

Yalnızca bilgi edinmek için okuma eylemi gerçekleştirilmemektedir. Birey, iyi vakit geçirmek için, kendini işe yarar hissetmek için ve hatta sadece zevk almak için de okuyabilir. Süreç sonunda farkında olarak ya da örtük bir şekilde bilişsel ve duygusal yönden öncelikle kendi gelişimine katkı sağlar; ardından toplumsal gelişmeye dolaylı olsa da katkı sağlamış olur. Bu konuda toplumdaki yozlaşmaların; evlilik dışı ilişkilerin ve hamileliklerin, hapse giren kişi sayılarının, işsizliğin, artan nüfusla açlık sınırında yoksul yaşamının, salgın hastalıkların, kulaktan dolma bilgilerle alınan ilaçlar sonucu gerçekleşen ölümlerin, ailelerinin de etkisiyle siyasetin ilkokul sıralarında konuşulacak hale gelmesi ve daha pek çok sorunun artışının temelini okuryazarlık sorununa dayandırmaktadır. Bu sorunun aşıldığı ülkelerde; başta kültürel olmak üzere, sağlık alanında, ekonomi alanında, siyasi alanda, demokrasi ve eşitlik vb. alanlarda toplumsal gelişmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Lyman, 1990'dan akt., Savaş, 2006, s.3). “Okuma, sadece öğrenciler için değil, toplumda yer alan her kesimden insan için bilgi dünyasının kapılarının açılması, kişisel anlamda bireyin duyarlılığını geliştirmesi, toplum içinde diğer bireylerle iletişim halindeyken etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir olduğunu ifade eder” (Sever, 2004, s. 14).

Yukarıda da ifade edildiği üzere okuma, insan yaşamının en önemli etkinliklerinden birisi olup edinilen bilgilerin büyük bir bölümü okumayla kazanıldığından okumanın ve okuduğunu anlamayı birbiriyle ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Okumadaki temel amaç metinde verilen bilgilerin anlaşılabilmesi olup metindeki bilgilerin anlaşılabilmesi için çeşitli zihinsel etkinlikler gerçekleştirilmesidir. Bireylerin yeni bilgiyi nasıl öğrendiği ve kavradığı, sahip olduğu bilgiyi nasıl hatırlayıp ve nasıl kullandığı bilinirse ona göre materyallerle ve yöntemleri içeren öğrenme ortamı oluşturulabilir (Sidekli, 2010). “Okuma, bireylerin kaynaklara ulaşmak suretiyle yeni bilgi, durum ve deneyimler ile karşılaşmasını sağlamakta olup bu nedenle de öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için konunun

araştırılması, zihinde yapılandırılması, sorgulanması, tartışılması, yorumlanması ve eleştirel düşünülmesi gerekir” (MEB, 2018, s. 8).

Okumadaki temel amaç metinde verilen bilgilerin anlaşılabilmesi olup metindeki bilgilerin anlaşılabilmesi için çeşitli zihinsel etkinlikler gerçekleştirilir. Allen (2003) son yıllarda bilinçli okuyucuların etkin olarak okuyabilmeleri ve bunu etkili okuyucu olarak devam ettirebilmeleri için okuma süresince bazı zihinsel etkinliklerle süreci başarılı geçirdiği ifade edilmektedir. Bu stratejiler okuma stratejileri olarak isimlendirilir. “Okuma stratejileri metni okurken karşılaşılan kavramları anlama ve problemleri çözmek için okuyucunun sahip olduğu zihinsel işlemlerdir. Stratejik okuma anlamada herhangi bir eksiklik yahut problem ile karşı karşıya kalınması durumunda bu problemin ne şekilde ortadan kaldırılacağına dair zihnin işletilmesidir” (Topuzkanamış, 2010, s. 359).

Bireylerin okuduklarını anlayabilmeleri için okuma süresince etkin olmaları, çoğu strateji ve yöntemi kullanarak sürece dahil olmaları oldukça önemlidir (Epçaçan, 2009). Etkili ve bilinçli bir okuyucunun okumaya başlamadan sahip olduğu bir amaç vardır, bu sayede metni gözden geçirir, genel anlamda tarar ve metnin konusu ile ilgili tahminlerde bulunur (Epçaçan, 2008). Bireylerin okuma stratejilerini kullanarak okudukları metinleri daha kolay şekilde anlayıp kavrayabilir ve sonraki metinleri daha dikkatli okuyabilir. Bu durum, bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Gürses, 2002, s. 23).

Okuma, başlangıcı ve gelişim aşamaları olan bir süreç olup bu süreç aile desteğiyle ilkokul yıllarında başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir. Bireyin zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli bir etkinlik olan okuma eğitiminde öğretilebilecek okuma stratejileri, okumanın temeli olan “anlama” eyleminin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Anlama olmadan tam bir okuma gerçekleştirilemez.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır. Okuduğunu anlayan birey, çağın gerektirdiği gibi kendini geliştirir. Okuduğunu anlayamayan ya da anlamayan birey ise; araştıran, keşfeden, yorumlayan, üreten ve donanımlı birey olma noktasında okuduğunu anlayanlara göre oldukça geride kalmaktadır. Okumanın etkili ve verimli olması, okuduğunu anlamakla doğrudan ilişkilidir. Okuduğunu anlama noktasında kullanılacak olan stratejiler bu nedenle çok önemli olmaktadır. Öğrencilerde okumaya yönelik ilgi ve tutumun geliştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması ve okuduğunu anlama noktasında sınıf öğretmenlerine ve diğer öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kullandıkları okuma stratejilerinin farkında olmaları, bu stratejileri geliştirmeleri onların anlama düzeyine olumlu bir etki sağlamaktadır. Çalışma sınıf öğretmeni adaylarına ve sınıf öğretmenlerine yol göstereceği için önem arz etmektedir.

## 1. 1. Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amaçlanmaktadır.

### 1. 1. 1. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri;
  - a) cinsiyete,
  - b) akademik ortalamaya,
  - c) öğrenim görülen üniversiteye,
  - d) sahip olunan kitap sayısına,
  - e) en çok okunan kitap türüne,
  - f) lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre kayda değer farklılık oluşmakta mıdır?
3. Okuyucu olarak sınıf öğretmeni adayları kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının “okuma stratejisi” ile ilişkili genel görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının kullandığı okuma stratejileri nelerdir?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son yıllarda okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan araştırmalar çoğunlukla okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyi, okumaya karşı tutum, okuma motivasyonu ve okuma hataları gibi konular çevresinde yoğunlaşmakta ve okuma stratejileriyle ilgili çalışmalar sınırlı kalmaktadır (Akbaba, 2017; Akın, 2016; Baki, 2017; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Biçer ve Alan, 2017; Bulut ve Kuşdemir, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Gökkuş ve Delican, 2016; Kakırman Yıldız, 2016; Karahan, 2018; Özdemir, 2018), Şengül Bircan, 2017; Topçuoğlu ve Ünal, 2017; Ayrıca, okuma stratejileri konusunda yapılan çalışmalarda daha çok yabancı dil öğrenimi düzeyindedir (Balcı ve Dündar, 2017; Choi,1999; Çetinkaya, 2004; Ocak ve Aktaş Baysal, 2016; Soy, 2016; Sarıçoban, 2017). Çalışmalar genellikle öğretmen adaylarındansa, ilk ve ortaöğretim öğrenci örneklemelerinde yapılmaktadır. Halbuki bu konularda öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde de araştırmalar yapılması gerekmektedir (Akyol, 2014; Baştuğ, 2012; Çam, 2006; Çeliköz, 2018; Eilers vd., 2006; Sim, 2007; Epçaçan, 2008; Kaman, 2012; Yantır, 2011).

Birçok ülkenin eğitim sisteminde “Okuduğunu anlamayı nasıl geliştirebiliriz?” sorusu üzerinde durulmuş ve bu alanda çalışmalar yapılması desteklemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda okumanın farklı boyutları, anlama bileşenleri ve okuma stratejilerinin etkili olduğu açıklanmıştır. Ayrıca okuma stratejilerinin öğretimi ve bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmasının okuduğunu anlama becerisine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Başusta, 2009; Belet ve Yaşar, 2007; Coşkun, 2011; Epçacan, 2009; Epçacan ve Erzen, 2010; Karakelle, 1998; Koçyiğit, 2003; Kovacioğlu, 2006; Mokhtari ve Reichard, 2002; Özbay ve Bahar, 2012; Sert, 2010; Sidekli, 2010; Şen, 2003; Temizkan, 2008; Tuncel, 1992).

Günümüz eğitim sisteminde düşünen, anlayan, sorgulayan, soru soran, araştıran, bilgi üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bireylerin bu becerileri kazanması için de okuduğunu anlama becerisine sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde çok sayıda öğrenci okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır ve okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını belirten öğrencilere rastlamak mümkündür (Yılmaz, 2008, s. 132). Okuduğunu anlamayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olma oranları da düştüğü için okuduğunu anlama becerisi oldukça önemlidir (Özyılmaz ve Alcı, 2011, s. 72).

Atatürk “Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözüyle öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Öğretmenler, toplumun manevi mimarı olarak farklı bir öneme sahip olmuştur.

Her bir öğretmen, her konuda tükenmek bilmeyen kaynak ve örnek olarak öğrencilerini toplum için yetiştirir. Bu nedenle model niteliğindeki öğretmen adaylarının sahip olduğu okuma stratejileri ve bu stratejilerin ne düzeyde kullanıldığı soruları çalışmanın önemini ifade etmektedir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu çalışma 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılı ve 350 öğretmen adayı ile,
2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen verilerle,
3. Sürecin işleyişine ilişkin olarak yapılan görüşme ve uygulanan yazılı görüş alma formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına aynı şartlarda, gerçek ve samimi düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

## 1. 5. Tanımlar

Araştırmada kullanıldığı anlamlarıyla, araştırmadaki temel kavramlar tanımlanmıştır.

*Okuma:* Ön bilgilerin belirlenen bir amaç doğrultusunda kullanıldığı, yazarla bireyin etkili bir iletişimle uygun bir yöntemle düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2013).

*Okuduğunu Anlama:* Belirli bir amaca göre okunan bir metni tam anlamıyla ya da kısmen kavrayıp; metinle ilgili sorulara cevap verip çıkarımlarda bulunarak, elde edilen çıkarımlardan sonuçlara ulaşıp bu sonuçları değerlendirebilir hale getirme sürecidir (Belet ve Yaşar, 2007). Bir başka tanımla “metnin okunması esnasında anlamın çıkarılması ve bu anlamın yapılandırılmasıdır” (Reutzel ve Cooter, 2009, s. 155).

*Okuma Stratejileri:* Bireyin etkili ve bilinçli bir okumayı planlamak ve bu süreci sürdürmek ve sonunda da değerlendirmek için okuma süresinde geçirdiği “yapılandırıcı süreçte”; okuduğu metni basitleştirmesi ve anlamasını sağlayan bir takım zihinsel etkinliklerdir (Allen, 2003). Bir başka tanımla, öğrencilerin okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlamalarını izlemek için kullanılan stratejiler (Ellis ve Lenz, 1990’dan akt., Doğan, 2002, s. 35).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda okuma, okuma eğitimi, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri hakkında bilgi verilmektedir.

#### 2. 1. 1. Okuma

Günümüz dünyasında bilgi edinmek için kullanılan çok sayıda yol bulunmasına karşın en iyi bilgi edinme yolu okumadır. Okuma becerileri çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlamakta olup okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma öğretimi son derece önemli rol oynar. Okuma, çağımızda yaşamın vazgeçilmez becerileri arasında yer almaktadır. Okuma becerisi tek başına bir beceri olmayıp derinlemesine ele alındığında pek çok alt beceriyi kapsadığı ve anlama becerisinin de temeli olan karmaşık bir beceri olduğu görülür (Güneş, 2011a).

Ünalın (2006) okumanın bir yazıyı görme ve aynı zamanda o yazıyı anlama olduğunu ifade etmiştir. "Okuma son derece karmaşık ve özel zihinsel bir etkinliktir. Geçmişte okuma, yazıların sadece seslendirilmesi olarak düşünülmüş ve bu şekilde sınırlandırılmıştır (Güneş, 2009). Daha sonra okumayı bu şekilde sınırlandırmanın yanlış olabileceği düşüncesiyle, okumaya farklı özellikler yüklenmiştir. Bunlar okumanın; akıcı, stratejik ve hayat boyu devam etmesi gereken bir anlam kurma süreci olduğunu ifade etmektedir (Akyol, 2010).

Özdemir (1990) okumayı bir metni algılayarak anlam çıkarma, kavrama ve yorumlama olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle okuma; yazının görülmesi, algılanması, seslendirilmesi, beyinde yapılandırılarak anlamlandırılmasından ibarettir (Güneş, 2013, s. 128). Sever (2004) ise okumayı, metinde verilmek istenen duygu ve düşünceleri kavrayabilmek, çözümlenebilmek ve değerlendirebilmek; zihinsel, bilişsel ve ruhsal yönleriyle karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuma, okunan metnin anlamının çözümlenmesi (Harris ve Sipay, 1990, s. 10), deneyimler vasıtasıyla kalıcı öğrenmelerin anımsanması ve bireylerin sahip olduğu şemalar yardımıyla anlamların oluşturulması için metindeki sembollerin tanınması ve algılanmasıdır (Tinker ve McCullough 1968, s. 8). Bazı eğitimcilerin okumayla ilgili tanımlarına değinecek olursak; Demirel (2002) okumayı bir metni, paragraflara, cümlelere, sözcüklere bölerek; yazım kurallarının metin içinde kullanımını görüp, metni algılama ve kavrama süreci olarak tanımlamıştır.

Tazebay (1997) ise okumayı gözlerin bazı hareketlerinden zihnin okuduğunu anlama ve kavrama gayretinden ortaya çıkan kompleks bir durum olarak tanımlamıştır. Çelenk (2007) okumayı başkalarının düşüncelerini öğrenmeye, bilgi dağarcığını zenginleştirmeye yarayan alıcı bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Okuma, bazısına göre yazılı bir metnin gözle sessiz takip edilmesi ve görülenin algılanması; bazılarına göreyse özel bir eğitimle öğrenilen, birbiri içine girmiş farklı olguların bir araya gelerek oluşturduğu aşamalı bir süreç olarak tanımlanır (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013).

Okuma her şeyden önce karmaşık bir zihin etkinliğidir. Bu etkinlik birçok beceriyi de kazanmayı gerektirir. Dikkat, soyut kavramları somutlama, öğrenmeyi öğrenme, problemleri çözme, bilgileri depolama, bilgileri zamanında hatırlama ve hatırlatma, konuşma gibi birçok beceriyi içerir. Bu durum okumaya yeni boyutlar kazandırmış ve okumanın önemini iyice artırmıştır. Zira dil ve zihinsel becerilerin gelişimindeki en önemli katkıyı okuma sağlar. Okuma sürecinde metinlerden seçilmekte olan bilgiler sınıflama, sıralama, sorgulama gibi işlemler ile tekrar anlamlandırılmakta, zihinde yapılandırılmaktadır ki belirtilen bu süreçler öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Bu sebepten daha ilkökul sınıflarında başlayan okuma çalışmalarına önem verilmektedir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda çaba sarf edilmektedir (Güneş, 2011b). Bu durumdan hareketle, ilkökul ve sonrasında bireylerin yaşam boyu kullanacakları bilgi, beceri ve motivasyona sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma, etkili iletişim kurma, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerinin geliştirilmesi öngörülmektedir. Bu sebeple ilkökul birinci sınıftan başlayarak etkili okuma- yazma öğretimiyle birlikte; düşünen, sorgulayan, eleştiren, kavrayan, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen vb. becerilerle donanımlı bireyler yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, okumanın yalnızca göz ile yapılmadığı, bilişsel sürecin okuma eyleminin içerisinde olduğunun, okuma esnasında sese dönüşmekte olan sembollerin anlamlandırılması gerektiği de görülmektedir. Bu anlamlandırma süreci ile ilgili bilgi birikimi oluşturulabilir (Elbir ve Bağcı, 2013). Ayrıca okuma sadece okunan metni anlama, anlamına gelmemekte olup anlam oluşturma sürecini de ifade eder. Bu durum okumanın iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gibi çok yönlü, oldukça spesifik, kompleks ve zihinsel bir süreç olduğunu göstermektedir (Elkatmış, 2013). Okuma belirtilen bu yönleriyle çok boyutlu bir eylemdir ve aşamalı olarak meydana gelir (Kayalan, 2007). Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır:

1. Tanıma: Okuyucunun önce alfabeyi tanıması aşaması olup bu ilk aşama okumanın fiziksel yönünü ifade eder.



2. Sindirme: Fiziksel olarak tanınan sözcüklerin, göz tarafından alınıp optik sinirlerle beyne ulaşması aşamasıdır.

3. Geçişli Bütünleştirme: Kelimeler arasındaki ilgiyi ayırt edip, anlamı bir bütün olarak oluşturma aşamasıdır.

4. Saklama ve Koruma: Bu aşama bilginin depolanma aşamasıdır. Bu aşamanın kalıcı olabilmesi için kısa aralıklarda bilgilerin tekrarlanması gerekmektedir.

5. Anımsama: Öğrenilmiş bilginin depolandığı yerden (bellek) gereken zamanda ve yerde kullanılması aşamasıdır.

6. İletişim: Öğrenilen bilgilerin tamamının veya gerekli kısmının gerektiğinde kullanılması aşamasıdır. Okumanın sorunsuz bir şekilde devamı için bu sürecin tam olarak gerçekleşmesi gerekmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013).

### **2. 1. 1. 1. Okuma Amacı**

Okuma süreçleri neticesinde öğrencilere aşağıda sıralanan özelliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Ercişan, 2009, s. 208):

1. Sözcüklerin tanınarak anlamlandırılması,
2. Söz varlığının geliştirilmesi,
3. Okuduğu metni anlamlandırma yeteneğinin kazandırılması,
4. Okuduğunu değerlendirme becerisinin edinilmesi,
5. Okuduğu metinde ifade edilenlere karşı eleştiri yapabilecek kapasitenin oluşturulması,
6. Okumaya yönelik faaliyetleri hayatın her aşamasında aktif bir şekilde gerçekleştirme alışkanlığının edinilmesi,
7. Okumayla zihinsel kapasitenin artırılarak fikir yapısını geliştirme,
8. Okuma parçalarındaki gibi varlıklara ve olaylara yönelik eleştirel bakış açısı geliştirme,
9. Bilginin elde edilmesiyle toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilme.

Okuma eylemi, vücudumuzda birden fazla merkezin bir araya gelerek oluşturduğu bir verimdir. Okuyucuyla yazar arasında; bireyin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkıda bulunan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte yazarın, okunan metin vasıtasıyla aktarmış olduğu düşünceler okuyucun ön bilgileriyle desteklenerek yeniden şekillendirilir. Okuduğunu anlama sürecinde amaç, öğrencilerin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplum ile sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlama, öğrencileri yaşanan çağa uygun bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu süreçten sonra birey, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi

birçok özgür ve yaratıcı düşünme becerileriyle donanmış, üst düzey bilinci gelişmiş; etkili ve bilinçli okuyucu olarak sosyal hayata dahil olur (Demirer vd., 2010).

Okumanın amacı kişiden kişiye göre değişmektedir. Kimileri sadece bir şeyler öğrenmek için okurken, kimileri eğlenmek ya da hoşça vakit geçirmek için okur. Her şeyi yaşayarak öğrenmesinin mümkün olamayacağına düşünenler içinse okumanın amacı; yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan şeyleri okumaktır. Bu durumda okuma, yemek yeme, giyinme gibi ihtiyaç haline gelir. Ve hayatın her aşamasına dahil olur; gündemi takip etmek, kendini yetiştirmek vb. Çünkü onlar göremeyeceği yerleri okumaları sayesinde görebilir, tanıyamayacağı kişileri okumaları sayesinde tanıyabilir, bakış açılarını okumaları sayesinde geliştirebilir. Yaşa ve statüye göre okuma amaçlarına bakıldığında da farklılıklar gösterdiği görülmektedir. 3-5 yaş görsel okumalar yardımıyla eğlence amacıyla resimli kitapları okurken, 7-8 yaş anlama amaçlı kitap okur. 15-20 yaş ders için bilgi edinme amaçlı okur; 25-30 yaş bilgilenme ve zevk için kitap, dergi, vb. okur. 40-50 yaş güncel olaylara hakim olmak için genellikle gazete okur; 55 ve üstü ise kendi kendine yetebilmek için fiş, fatura, vb. okur. Okuldaki statüye göre bakıldığında ise; öğrenciler genellikle dersleri için bilgi edinme, öğretmenler ve yöneticiler ise öğrencilerine iyi örnek olma ve kendini geliştirme amaçlı okurlar.

### **2. 1. 1. 2. Okumanın Aşamaları**

Okuma çeşitli aşamaları olan bir süreçtir. Harris'in 1970'li yıllarda okuma gelişim aşamalarını şöyle sıralamıştır:

1. Okumaya hazır olma: Bu aşama ilk etapta dinleme ve konuşma becerilerinin, psikomotor becerilerinin, işitsel-görsel algılamının, kavram gelişiminin, dikkatini bir konuya odaklayabilme becerisinin olgunlaştığı süreç olup doğumla birlikte başlayarak okumanın başladığı döneme kadar devam eden süreçtir.

2. Okumaya başlama (İlk okuma): Okuma işleminin ilk kez gerçekleştiği dönem olan okumaya başlama aşamasında çocuk, harfleri görsel sembollerine göre seslerle eşleştirmeyi, satırların soldan sağa doğru izlemesini öğrenmenin yanı sıra görsel kelime dağarcıklarını da geliştirirler. Bu aşama bireysel farklılıklara dayalı bir dönem olup tüm çocuklarda farklı sürelerde gerçekleşebilir.

3. Okuma becerisinin hızlı gelişimi: Genellikle ilkokul 2-3. sınıflarda gerçekleşmekte olan bu dönemde genellikle kelime tanıma yeteneği gelişim gösterir.

4. Temel okumaya yönelik becerilerin zenginleştirilmesi: Çocukların okumaktan haz almaya başladıkları, diğer bir ifadeyle zevk için okudukları bir aşama olup ilköğretimin ortalarından itibaren oluşur. Bu aşamada çocuklar kurmaca metinleri okuma konusunda

zorlanmazlarken teknik konulardaki metinleri okuma konusunda ise yardıma gerek duyacaklardır.

5. Üst seviyede okuma becerisinin geliştirilmesi: Özellikle ilköğretimin sonunda, bireyin okuma hızında artış meydana gelir ve farklı amaç ve yöntemler kullanarak esnek okuma becerisi kazanılır (Coşkun, 2011). Akyol (2013, s. 18-20) okuma sürecini beceriyi kazanma ve kazanılan becerileri kullanma durumlarına göre aşamalara ayırmıştır.

Özbay (2014, s. 12-14) bu aşamaları ve okuyucu davranışlarını şöyle sıralamıştır:

1. Hazırlık ve taklit aşaması: Okul öncesi döneme denk gelen bu aşamada çocuklar; okuma ve kitaplar meraklarını ortaya koyarlar, taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar, resimlere dayalı olarak hikâye anlatımı yaparlar ve yazı-resim farkını algırlarlar.

2. Başlangıç aşaması: Bu aşamada okuyucu, tahmin ettirme ipuçlarının yer aldığı küçük kitapları okur; birçok harfin sesini tanır ve harflerin isimlerini söyleyebilir; çok karşılaştığı kelimeleri anlamlarıyla beraber bilir, küçük kitaplar hakkında yapılan tartışmalara katılabilir.

3. Gelişim aşaması: Bu aşamada okuyucu, okuma stratejilerini kullanmaya başlar; metin üzerinde anlam kurmaya çalışır, temel noktalama işaretlerinin kullanımını anlar, kısa hikâye kitaplarını rahatlıkla okur, hikâyenin bölümlerini (serim, düğüm, çözüm) ayırt ederek üzerine konuşabilir.

4. İlerleme aşaması: Bu aşamada okuyucu, farklı sesleri rahatlıkla telaffuz eder; tahmin etmeye olanak sağlayan kitaplardan zevk alır, rahatlıkla sessiz okur, kitaptaki temel olayı açıklamaya ve problemlere çözüm üretmeye çalışır.

5. İlişkilendirme aşaması: Bu aşamada okuyucu, tekrarlara daha az yer verir ve uzun metinleri okuma becerilerini geliştirir; kelime ayırt etmede cümle ve paragraf ortamındaki ipuçlarını kullanır, orta düzey kitapları okur, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırma ve kıyaslama yapabilir, ilgi alanlarını geliştirir.

6. Akıcı okuma aşaması: Bu aşamada okuyucu, birden fazla olayı ve kahramanı olan karmaşık metinleri okuyabilir; daha uzun süre sessiz okuyabilir, öğretmen rehberliğinde grup tartışmalarına katılabilir, metni analiz ederek ilişkileri tartışabilir.

7. Bağımsız okuma aşaması: Bu aşamada okuyucu, gönüllü ve bağımsız olarak metin seçip sessiz okuyabilir; metin türleri arasında kendi seçimini yapabilir, farklı ve kompleks anlamlar üretebilir. Okuma stratejileri kullanarak metinleri kendilerine göre yorumlayabilir.

### 2. 1. 1. 3. Okumanın İlkeleri

“Becoming a Nation of Readers” okuma raporuna göre okumanın ilkeleri:

*Okuma*, bireyin bir metni okurken ön bilgilerini kullanarak anlamı yeniden yapılandırma sürecidir.

*Okuma*, bireyin kelimeleri ayırt edebilmesiyle başlayan, kelimenin doğru telaffuzu, , kelimedede geçen sesleri ayırmakla devam eden, kelimenin anlamını bulma ile süren dikkatin anlamlandırma aşamasında canlı tutulduğu akıcı bir süreçtir.

*Okuma*, bireyin bir metni okurken kolaylık-zorluk derecesine göre ayırt edebilmesini, metnin konuyu bilip bilmemesini, belirlediği okuma amacına uygun olup olmama durumunu, metni anlamasını ve kendi ifadeleriyle değerlendirmesini içeren stratejileri uygulama sürecidir. Öyle ki birey, iyi bir okuyucu olmak için belirlediği amaca ve okuduğu metne göre okuduğunu anlamaya yönelik esnek bir şekilde okuma sürecini yönetmeyi stratejik olarak öğrenir.

*Okuma*, bireyin okuma süresinde iyi bir okuyucu olarak devamlılığı için okuma motivasyonu gerektirir.

*Okuma*, bireyin bir enstrüman çalmayı öğrenme ya da bilgi düzeyinde tek seferde öğreneceği ve ustalaşabileceği bir beceriden ibaret değildir. Kısa zamanlı tekrarlarla geliştirilen hayat boyu devam eden bir süreçtir (Anderson vd., 1985, 20-28).

Block ve Pressley (2002), Dole ve diğerleri (1991) gibi araştırmacılar okumanın bilgi düzeyindeki bilişsel stratejilerin ve üst bilişsel stratejilerin önemini ifade eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir. “Okuduğu anlama sürecinde bireyin sahip olduğu önceki bilgiler ile makro ve mikro düzeyle etkileşimi içermektedir. Bireyin okuduğu metinle ilgili bilişsel boyutta oluşan bilgileri zihninde imgesel olarak ifade edebilmesine yardımcı olur” (Griffith and Ruan, 2005, s. 5; Kintsch ve Van Dijk, 1978, s. 365). “Mikro seviyede veyahut cümle düzeyinde birey, sözcükleri gruplayarak kendine özgü bir biçimde anlamlandırma okuduğunu anlama sürecinin ilk aşaması olarak gerçekleştirir. Daha sonra birey bu özgün anlamlandırma sürecinde oluşan cümleleri gruplandırarak özgün anlamı oluşturur. Makro düzeyde ise birey, okunan metni şekil bakımından inceler. Yani yazarın okunan metinde anlatılmak isteneni nasıl anlattığını ve nasıl anlaması gerektiğine yanıt arar. Her iki düzeyde de birey ön bilgileri ile okunan metindeki bilgileri ilişkilendirmeli ve okunan metindeki bilgiyle ilişkili çıkarımlar yapmaktadır” (Griffith ve Ruan, 2005, s. 5).

“Öğrencilerin temelde okuma becerilerinin yüksek olması ve derslerinde de başarılı olmaları için üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olması ön koşul olarak görülmektedir” (Rajchert vd. (2014, s. 1). Öğrencilerin tüm alanlarda etkin olabilmesi için “*okuma becerisi*” “Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)” tarafından PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”nda 2000 yılı sonuçlarına göre temel alan

olması düşünülmüştür. 2009 yılında da önem konusunda fikir birliği yapılarak temel alanlardan biri olarak belirlenmiştir (OECD, 2009). “Bireyin eğitim ve yaşam amaçlarını gerçekleştirmesi başlığı altında; bilişsel ve zihinsel anlamda kendini geliştirmesi, sosyal hayatın içinde var olma durumu için metinlere ilgi duyması ve onları anlaması PISA’da ‘okuma becerisi okuryazarlığı’ olarak ifade edilmektedir” (OECD, 2017, s. 7). Okuma becerileri çözümlenirken, bilgi düzeyindeki yeterlilikler okunan metni basit bir şekilde anlamlandırabilmek için sözcük bilgisine, dilbilgisine ve metinsel yapı ile metnin özelliklerine hâkim olmayı ve hatta yaşadığımız dünya ile ilgili bilgi sahibi olmaya kadar uzanmaktadır. Okunan metin çözümlenirken hem okuma stratejilerinden haberdar olma hem de uygun stratejileri kullanma becerisi gibi bilişsel becerileri içermektedir (MEB, 2018).

“Okuma becerisi, sadece okunan metindeki sözcüklerin çözümlenmesi değil; bireyin metni okuma sürecinde etkin olarak anlamı yapılandığı süreç olarak tanımlanır” (Block vd., 2004, s. 1). “Okuma becerisinin bilişsel temelli yaklaşımları okumanın anlamı yapılandırmasına ve süreçte etkileşim içinde olmasına dikkat çekmektedir” (Shelley ve Yıldırım, 2013, s. 85).

#### **2. 1. 1. 4. Okumanın Önemi**

Manguel (2015) okumanın yazıdan önde geldiğini ifade etmektedir. Yazı olmadan toplumlar yaşamlarını devam ettirebilir ancak okuma olmaksızın bu mümkün değildir. Özellikle günümüzde bilgilerin çoğu yazılı, basılı ve elektronik olarak kolay ulaşılır olmaktadır bu bilgilerin elde edilmesinde en etkili yol okumadır (Yıldız, 2013). Okuma modern yaşamın temel bilgi edinme, zihin geliştirme ve sosyal başarı ile sosyal düzeni sağlama yolu olup bilgiye ulaşılmasında ve bilginin dönüştürülüp kullanılmasında da en önemli etkinliktir (Ülper, 2011). Temel okur-yazarlık ve hesaplama bilgisi kişi açısından önem arz etse de bu beceriler tek başına günümüz dünyasında yeterli olmaktadır. Teknoloji okur-yazarlığı, bilgi okur-yazarlığı, yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin olması önemli olup tüm bunların temelinde okuma eylemi bulunur (Başaran ve Ateş, 2009). İnsanların yaşamları süresince kullandıkları etkili öğrenme yöntemlerinin başında yer alan okuma eylemi okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden birisidir. Öğretmen-öğrenme sürecinde okumanın bu denli önemli olmasından ötürü bu süreçteki öğrenmeler öğrencilerin okuduklarını anlama güçleriyle ilişkilidir. Ders kitaplarının temel eğitim malzemesi olarak kullanıldığı okullarda okuduğunu anlama becerisi en önemli öğrenme aracı haline gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek olanların öğrenmesi daha kolay olmaktadır (Özçelik, 1992’den akt., Sever, s. 9).

Güneş'e (2013) göre ise çok okuyan öğrenciler, kelimeleri çok daha hızlı tanımakta, kelimelerin anlamını daha hızlı bulmakta iken; az okuyan öğrenciler için tam tersi durum söz konusudur. Hızlı bir şekilde tanınması gereken sözcüklerin öğrenilmesinin bireysel okumanın artırılmasıyla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Okuma sayesinde çok daha fazla kelimeyle karşılaşmakta olan birey, karşılaşılan bu sözcüklerin anlamlarıyla ilgili daha geniş bir bakış açısına sahip olmakta ve sosyal hayatlarında iletişim süreçlerinde özellikle konuşurken daha çok sözcük kullanarak kendini iyi ve doğru ifade etmektedir.

## 2. 1. 2. Okuma Eğitimi

Günümüzde çocuklar bilgisayar, tablet, telefon, televizyon, vb. iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla pek çok bilgi, beceri edinebilmelerine karşın onların yetişmesi için bu bilişsel düzeydeki gelişim yeterli olmamaktadır. Bunun nedeni henüz gelişim aşamasındaki çocukların istedikleri anda oldukça çeşitli bilgi kaynağına ulaşabilme imkanının olması, bu bilgilerden ihtiyacı olanı alarak kullanması ancak onu özümseyecek beceriye sahip olmamasıdır. Bu bilgilerin özümseme bilmesi ancak okuma alışkanlığıyla elde edilebilecek bir yetenektir. Okul yaşamı da önemli ölçüde okumaya dayalıdır. Okullarda öğretilmekte olan dersler, iyi bir düzeyde okuduğunu anlama becerisi kazanmış olmayı gerektirmektedir (Kavcar vd., 2005, s. 41).

İyi bir okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığına sahip olmak da iyi bir okuma eğitimi almış olmaya bağlıdır. Özbay (2006, s. 4) okumayı kompleks bir süreç olarak nitelendirerek okumanın kişiye kazandırılması çalışmalarını ise okuma eğitimi olarak tanımlamıştır. Okuma eğitiminde öğrenciler okumayla ilgili bilgilerin öğretilmesinden ziyade öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yönlerinin geliştirilmesi çalışmaları yapılır.

Diğer bir ifadeyle okuma eğitimi teorik bilgilerin öğrencilere aktarılmasından çok okuma becerisinin kazandırılmasını ve geliştirilmesini sağlamayı amaçlar. Beceri kazandırılması uygulamalı eğitimi gerektirir. Bu bağlamda okuma eğitimi okuduğunu anlama becerisinin uygulamalı bir şekilde kazandırılmasını amaçlayan eğitim alanıdır denilebilir.

Okuma eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tayşi Karakuş, 2007):

1. Kişilerin okuma kapasitelerini en son noktasına kadar kullanmaya teşvik etmek.
2. Okumayı, öğrenme ve araştırmanın yanında rahatlamak için de yeterli şekilde kullanmak.
3. Öğrencilerin okumaya olan ilgilerini sürekli olarak geliştirmek.
4. Farklı türde ve farklı amaçlarla okumaya zemin hazırlayacak okuma yaklaşımı oluşmasını sağlamak.

Okuma eğitiminin yukarıda belirtilen amaçlara ulaşabilmesi noktasında okuma becerisinin yaşa ve eğitim düzeyine göre farklılıkları da dikkate alınmalıdır. Zira eğitim ve öğretimde başarıya ulaşabilmek için kişinin hazır bulunuşluk seviyesi dikkate alınarak uygun eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu nedenle de okuma becerisinin gelişiminin hangi yaş ve eğitim seviyesinde ne şekilde bir özellik gösterdiğinin bilinmesi gerekir. Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi okuma eğitiminde de kişilere bazı davranışların kazandırılması amaçlanır.” Okuma becerilerine sahip bireylerin, hem günlük yaşamlarında karşılaştıkları metinleri doğru ve anlayarak okuyabilmeleri hem de bunları değerlendirip sorgulayarak yorumlayabilmeleri ile süreç sonunda okumayı alışkanlığa dönüştürebilmeleri amaçlanmaktadır” (Özbay, 2014, s. 5).

Kazanımlarına bakıldığında; 1.sınıf kazanımlarında diğer sınıflardan farklı olan ‘okumaya hazırlık’ aşamasında okuma materyallerindeki temel bölümlerini tanımakla başlayan süreç, harfleri ve sesleri tanıma, hece ve kelimeleri okumayla devam eder. Basit ve kısa cümleleri okuma ve kısa metinleri okuma kazanımıyla sonlanır.

Tüm sınıfların ‘akıcı okuma’ kazanımları incelendiğinde; 1. ve 2. sınıfta okuma metninin noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya uygun ve okuma stratejilerini uygulayarak sesli-sessiz okuma yapmaları sağlama ile başlar. Her sınıf kademesinde okuma stratejilerini uygulanması için sağlanacak olan kazanımın içeriği artarak devam eder; 3. sınıfta önceki sınıflara ek olarak tahmin ederek okuma, 4. sınıfta soru sorarak okuma, 5. sınıfta söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma, 6. sınıfta okuma tiyatrosu ve not alarak okuma, 7. sınıfta göz atarak, özetleyerek, işaretleyerek ve tartışarak okuma, 8. sınıfta da önceki sınıflara ek olarak eleştirerek okuma stratejilerini kullanmaları sağlanır kazanımına hizmet eder.

Tüm sınıfların ‘söz varlığı’ kazanımları incelendiğinde 2. sınıftan başlayarak artarak devam eder; görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder, kelimelerin eş ve zıt anlamlarını tahmin eder, 3. sınıfta eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder, 4. sınıfta gerçek-mecaz-terim anlamlı kelimeleri belirler, deyimleri ve atasözlerinin metne katkısını kavrar, tahmin edilen ve öğrenilen kelimelerden kelime grupları oluşturmaları sağlanır. 5. sınıfta önceden oluşturulan kelime gruplarının öğrenimini kolaylaştırmak için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçların kullanımı sağlanır. Kök ve ekleri ayırt ederek, yapım eklerinin işlevini ezberletmeden işlevleri sezdirilir.

6. sınıfta çekim eklerinden isim çekim ekleri üzerinde durularak, isim, sıfat, isim tamlamaları, sıfat tamlamalarının, edat, bağlaç, ünlem, zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar ve metni oluşturan unsurlar arasında geçişi sağlayan bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısı değerlendirilir. 7. sınıfta metindeki söz sanatlarını, basit, türemiş,

birleşik fiilleri ayırt eder. Zarfların metne anlamına olan katkısını açıklar. Fiillerin anlam özelliklerini ve anlatım bozukluklarını tespit eder. 8. sınıfta fiilimsilerin cümledeki işlevlerini, metindeki anlatım biçimlerini belirler kazanımına hizmet eder.

Tüm sınıfların 'anlama' kazanımları incelendiğinde 1. sınıftan başlayarak artarak devam eder; görseller üzerinden sorulara cevap verir ve tahminde bulunur. Metinle ilgili sorulara cevap vererek, ana hatlarını belirler. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. 2. sınıfta metin türlerini tanır, hikaye unsurlarını belirler ve yazılı yönergeleri kavrar. 3. sınıfta metinleri oluşturan öğeleri tanır, kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı anlamlandırır. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt ederek, görsellerle ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunabilir. 4. sınıfta hikaye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğelerle, kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Okunulan metinlerle ilgili çıkarımlar yaparak metinleri karşılaştırır. Vurgulara ve altı çizili tonlamalara dikkat eder. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sağlayarak etkili bir şekilde kullanır. Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade eder. 5. sınıfta metin türlerini ayırt ederler, okuduklarını özetler ve yorumlar. İlgili sorular oluşturarak cevapları kendi verir. Görsellerle metin ilişkilendirilir. 6. sınıfta metinde önemli noktaların nasıl vurgulandığını kavrar, medya metinlerini değerlendirir. 7. sınıfta metinlerin yazılı haliyle medya sunumlarını karşılaştırır. İş ve işlem basamaklarını kavrayarak, anlatım biçimlerini ve anlatım biçimlerinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. 8. sınıfta edebi eserlerin yazılı metni ile medya sunumlarını karşılaştırır kazanımına hizmet eder (MEB, 2018). Bu şekilde okuma eğitimi, öğretim programında yer alan okuma becerisi kazanımlarıyla amaca ulaşır.

### **2. 1. 3. Okuduğunu Anlama**

Okuma, anlam kurma sürecidir. Bu süreçte bir duyguyu ya da düşünceyi sahip olunan bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmeye "anlama" denir (Arıcı, 2012, s. 18). Öğrenmenin en önemli basamağı anlama olup öğrenmenin eksiksiz bir şekilde gerçekleşebilmesi adına bilginin beyin tarafından tamamen algılanması, tanımlanması gerekmektedir.

National Reading Panel (NRP) tarafından 2000 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada okuma becerisi üzerinde etkili olan faktörler ses farkındalığı, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin eğitim yaşamları dikkate alındığında okuduğunu anlama ve başarının farklı alanlarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bayat vd., 2014; Göktaş ve Gürbütürk, 2012; Yıldız, 2013). Bu çalışmalar incelendiği zaman değişik alanlara dahil olsa da okuma becerisini etkili bir şekilde kullanabilen öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu gösterilmiştir.



Daha önceki tanımlar ve açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenmenin en önemli bileşeninin anlama olduğu, öğrenmenin tam manasıyla gerçekleşebilmesinin de anlamaya bağlı olduğu açıktır. Bu nedenle öğrenme ve anlama kavramları birbirlerinden ayrı düşünülemezler.

Okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma, sonuçları belirleme ve deneyimler ile ilişki kurmak suretiyle metin içeriğindeki anlamının ortaya çıkarılma sürecini ifade etmektedir (NAGB, 2006). Grabe ve Stoller (2002) okuduğunu anlama, üst düzey beceri olarak nitelendirmekte olup bu beceriyi hızlı, karmaşık, alışılmadık, çok sayıda uyumlu, dengeli becerilere sahip olanlar için de basit ve zevkli bir beceri şeklinde nitelendirmişlerdir.

Okuma ve okuduğunu anlama süreci kişilere göre farklı algılanmakta ve farklı neticelenmektedir. Yüksek anlamlandırma seviyesine, hızlı okuma becerisine, karmaşık okumaları hızlı algılama düzeyine sahip olan okuyucular okumada çok daha başarılıdır (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39). Okuduğunu anlama okuyucunun sahip olduğu bilgi birikimini yazarın bilgi birikimiyle karşılaştırarak yazarın görüşlerini kendi görüşlerine göre değerlendirmesi sürecidir (Kantemir, 1995, s. 26).

Yukarıdaki tanımlar dikkate alındığında okuma-anlama işleminin çok sayıda bileşene sahip olduğu görülmektedir. Yazar, okuyucu, okuma ortamı, okumanın amacı, okuyucunun geçmiş yaşantıları ve beklentileri gibi bileşenler tarafından etkilenen bu sürecin okuma becerisiyle birleştirilmek suretiyle etkinliğinin artırılması gerekir. Çocuğun okuma becerisinin aktifleştirilmesi için verilen eğitim boyunca okuduğunu anlama becerisi de kazandırılması gereken beceriler arasında yer alır.

Yeni “Türkçe Dersi Öğretim Programı” okuma sürecini görmeye başlayan; algılamayla, seslendirme, anlamlandırma, sorgulama, tartışmayla devam eden ve yapılandırmayla sonlandırılan zihnin farklı faaliyetlerinden meydana gelen kompleks bir süreç olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda okuma pek çok aşamadan meydana gelen bir süreç olup bu aşamalardan herhangi birindeki olumsuzluk, okumanın ve okuduğunu anlamının başarısına engel teşkil eder.

Okuduğunu anlama süreçleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Güneş, 2000, s. 60-62):

- 1) Anlamın Bulunması:
  - a) Sözcüklerin anlamının bulunması,
  - b) Cümle, paragraf ya da metnin anlamının bulunması,
  - c) Mecazi sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarının bulunması,
  - d) Dilbilgisine yönelik kuralların öğrenilmesi.
- 2) Anlamın Kavranılması:
  - a) Anlamın çevrilmesi: Kelimelerin, cümlenin ya da metnin anlamını şekillerle, krokiyle, resimlerle ve semboller ile ifade etmektedir.

- b) Anlamın yorumlanması: Kelimelerin, cümlelerin ya da metnin anlamını kişinin kendine has cümlelerle açıklamasıdır.
  - c) Öteleme: Kelimelerin, cümlelerin ya da metnin anlamından sonuç çıkartma, anlamı genişletebilme, özetleme gibi etkinlikleri kapsar.
- 3) Anlamın Değerlendirilmesi:
- a) Analiz edebilme: Metindeki kaynakları analiz etmeyi ifade etmektedir.
  - b) Sentezleme: Metinle ilgili sentezler yapmaktır.
  - c) Değerlendirme: Metindeki düşünceyle, okuyucu düşünceleri arasında karşılaştırma yaparak sonuca ulaşmaktır.

#### 2. 1. 4. Okuma Stratejileri

Strateji kelimesinin sözcük anlamı önceden tespit edilen bir hedefe ulaşmak için izlenmesi gereken kurallar bütünü olarak ifade edilebilir (TDK, 2017). Okuma sürecinde metnin yapısının çözümlenmesini, kavranmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan; bireye rehberlik eden stratejiler bulunmaktadır. Okuduğu metne dikkatle odaklanan birey; metni anlar, kavrar, sorgular, değerlendirir, eleştirir ve sonrasında ihtiyaç halinde de kolaylıkla hatırlar (Akyol, 2013).

Okuma süreci boyunca odaklanmayla başlayan bu zihinsel etkinliklere okuma stratejileri denilmektedir. Okuma stratejilerini kullanarak metin okuyan bireyler; ön bilgilerini harekete geçirerek konuyla ilgili daha önce ne bildiklerini sorgular ve okuduklarıyla ilgili tahminlerde bulunurlar. Okuduğu metne göre uygun okuma strateji seçimini yapabilir ve bilgi dağarcığını sürekli canlı tutar. Bu da okuyucunun ana fikir ve yan fikirleri anlaması ve kavraması sürecini hızlandırır (Bauman, 1984).

Okuma stratejilerini kullanan okuyucu bir süre sonra otomatikleşen bir süreçle okuduğunu kolaylıkla anlar ve süreci kontrol eder. Ve süreç sonunda etkili ve bilinçli okuyucularla diğerleri arasında gözlenebilir farklar ortaya çıkmaktadır (Lovett ve Flavell, 1990'dan, akt., Balcı ve Dündar, 2017, s. 15).

Wellman (1988) okuma stratejilerinin bir davranış, bir yöntem ve bir uygulama olarak kabul edilmesi için kalıcı öğrenme sürecinin "kasıtlı" ve "farkındalık" temelli olduğunu ifade eder. Bireyin kendi kendine okuduğunu anlayarak öğrenmesini, okuduğu metin üzerine düşünmesini, okuduğu metni zihninde yapılandırmasını içeren önemli ve karmaşık bir süreç olan okuma stratejilerinin kullanım süreci çok önemlidir.

Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmesi için planlı programlı bir okuma strateji eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu strateji eğitimi; okuma stratejilerini öğretmenin yanı sıra hangi stratejinin ne zaman, nerede, nasıl ve niçin kullanılacağı bilgisini vermelidir. Strateji eğitiminde öğrencinin zevk alacağı ve onu etkin kılacak yöntemlere yer verilmesi

okuma stratejilerinin kullanımını ve dil eğitimi olumlu yönde etkilemektedir (Allen, 2003; Keer, 2005; Lin, 1999). Son yıllardaki çalışmalarda bilinçli okuyucuların eleştirel bakıp okuyabilmek ve okumada sürekliliği sağlayabilmek amacıyla okuma süresince bir kısım zihinsel etkinlikleri kullanması “yapılandırmacı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Allen, 2003).

Okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilen stratejiler çoğunlukla alan yazında üç farklı grup halinde incelenmiştir. Bunlar: 1. “Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)” 2. “Okuma Sırası Stratejiler (Anlamı Düzenleme ve Yapılandırma Stratejileri)” 3. “Okuma Sonrası Stratejilerdir (Değerlendirme ve Anlamlandırma Stratejileri)”.

Tablo 1. Okuma Stratejileri

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)	Gözden Geçirme Okuma Amaçlarını Belirleme Ön Bilgileri Harekete Geçirme Sorular Çıkarma Tahminde Bulunma
Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Düzenleme-Yapılandırma Stratejileri)	Sözcükleri Tanımlama İlişki Kurma Zihninde Canlandırma Sorulara Cevap Arama ve Yeni Sorular Oluşturma Hedefe Odaklanma Tahminleri Kontrol Etme Not Alma Karmaşık Noktaları Belirleme Akıcı Okuma
Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme-Anlamlandırma Stratejileri)	Özetleme Soruları Cevaplama Sentez Yapma Metni Görsellerle İfade Etme Değerlendirme

Kaynak: (Susar, 2008).

Tabloda yer alan okuma stratejileri aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

## 2. 1. 4. 1. Okuma Öncesi Stratejiler

### 1. Gözden Geçirme

Bireyin hızlı bir şekilde metnin genel düşüncesini belirlemesini amaçlar. Bu strateji ile birey tahmin etmeye yönlendirilir; metnin oluşumu ve ana fikrine yönelik ilk düşüncesini belirler. Gözden geçirme stratejisi süresince; önce başlık okunur, varsa alt başlık okunur, varsa metindeki yardımcı öğeler (grafik, fotoğraf, harita, vb.) incelenir, belirgin ya da farklı (italik vb.) yazılmış kelime-kelime grupları incelenir, özetleyici sonuç paragrafı ya da varsa

tanımlayıcı bilgi paragrafı okunur. Bu stratejiyi kullanan birey; metnin konusu ve metnin türü hakkında önceden ne bildikleri, varsa alt başlıkların, belirgin ya da farklı yazılmış grupların ve yardımcı öğelerin metinle ilgili ne anlattığı konusunda bilgi sahibi olur.

## 2. Okuma Amaçlarını Belirleme

Amaçsız bir okuma sürecinde, anlamlı bir okuma gerçekleşmesi beklenemez. Etkili ve bilinçli okuyucu okumaya başlamadan önce her zaman okuma amacını belirler. Amacı belirlenmiş bir okuma ve sonrasında gerçekleşen okuduğunu anlama süreci daha faydalı olur. Okuma amaçlarını belirleme stratejisi süresince birey; önce metnin konusu, varsa metnin türü ile ilgili ipuçları ve metni okuma nedeniyle ilgili öğrenciler düşünür. Bu stratejiyi kullanan birey; metnin konusu ve metnin türü hakkında bilgi sahibi olur ve belirlediği hedefler sayesinde metne bir bütün olarak bakarak; metnin okunmaya değer olup olmadığını belirler.

## 3. Ön bilgileri Harekete Geçirme

Bir konuyla ilgili önceden bilinen bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirildiğinde öğrenme daha kolay gerçekleşir. Ön bilgileri harekete geçirme stratejisi süresince birey; konuyla ilgili öncesinde ne ya da neler bildiği konusunda hatırlamayı ve sonrasında kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu stratejiyi kullanan birey; ön bilgileri sayesinde okuduğu ile ilgili neler bilip neler bilmediği ve okuduğunu nasıl anlayacağı ve kavrayacağı konusunda bilgi sahibi olur.

## 4. Soru Çıkarma

Birey okuduğunu anlama süresince (öncesi, sırası, sonrası) okuduğunu anlama için sorular çıkarır. Soru çıkarma stratejisi süresince birey; metnin konusu, türü, ana fikri, vb. konuları sorularla irdeler. Bu stratejiyi kullanan birey; metni okuma süresince amaca yönelik oluşturduğu sorular sayesinde okuduğunu anlama sürecini hızlandırır.

## 5. Tahminde Bulunma

Etkili ve bilinçli okuyucu okumaya başlamadan önce ne okuyacağına ilişkin tahminlerde bulunur. Ön bilgiler bireyin tahminlerde bulunmasını ve tahminlerini doğrulamasını destekler. Metnin konusuna, türüne, ana fikrine vb. ilişkin tahminde bulunmak üst düzey düşünme becerisi geliştirir. Okunan bilgiler esas alınarak tahminler doğrulanır; gözden geçirilir sonrasında değişiklik yapılır ya da tahminler reddedilir. Okuma süresince (öncesi, sırası, sonrası) tahminde bulunma stratejisi kullanılır.

## 2. 1. 4. 2. Okuma Sırasında Stratejiler

### 1. Sözcükleri Tanımlama

Birey okuduğu metinden yola çıkarak anlamını bilmediği sözcüklerin metin içerisindeki anlamını bulmaya çalışır. Bu strateji bireyin okuduğunu anlama süresince dikkatini canlı tutması ve sözcük dağarcığını geliştirmesi açısından çok önemlidir.

### 2. İlişki Kurma

Birey okuduğu metni anlamak için yaşantılarını, fikirlerini ve edebi bakış açısını okuduğu metne aktarmalıdır. Bu stratejide birey, okuma sırasında sahip olduğu önbilgilerle metindeki düşünceler arasında ilişki kurmaya çalışır. İlişkileri yorumlar; yaptığı yorumlarla çıkarımlarda bulunur ve okuduğunu anlama süreci etkili bir şekilde gerçekleşir.

### 3. Zihninde Canlandırma

Birey, okuduğunu şekillendirmeye ve zihninde hayal etmeye çalışır. Sonrasında okunan metnin içeriği birey için daha kolay ve somut olmaktadır.

Okuduğu metne ilişkin bireyin zihninde oluşanları görselleştirdiğinde, okuduğu metinden anladığı daha gerçek olur. Bu sayede okunan metnin kalıcı olması sağlanır.

### 4. Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma

Birey okuma sürecinde hazırladığı sorulara yanıtlar arar ve okuma öncesinde olduğu gibi okuma sırasında da yeni sorular oluşturabilir. Önceden ve okuma sırasında oluşturulan soruların yanıtlanması için geri dönerek önceki sorulara yeniden yanıt aranabilir. Oluşturulan sorular okunan metni anlamaya yöneliktir.

### 5. Hedefe Odaklanma

Birey okuma hedefi ile ilgili okuduğu metin içerisinde ipucu ve bilgi arar. Bunu yapmak için önce metin gözden geçirilir sonra dikkatlice okunur ve bilgiler bütüne bakılarak netleştirilir.

### 6. Tahminleri Kontrol Etme

Bireyler için okuma sürecinin en önemli aşamasını oluşturan okuma stratejilerinden birisidir. Okuma öncesinde ortaya çıkan tahminler, okuduğu metindeki bilgi ile birleştirilerek doğruluğu kontrol edilir ve gerekirse yeniden tahminler oluşturulur.

### 7. Not Alma

Bireyler için metnin kenarına köşesine not almak, birinin anlattığı ya da biri tarafından sunulan bilgiyi yeniden düzenleyerek ayrı bir yere not almak; bireyin kendi için önemli olan bilgiyi ayırt etmesi, dikkatini çekecek ve canlı tutacak şekilde bilginin anlamlı bir şekilde düzenlenmesini içerir (Senemoğlu, 2001, s. 567). Yeni bilgi, sahip olunan bilgiyle etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenen bilginin doğru bir şekilde bir araya getirilirse doğru not alınmış olur. Doğru not alma; bireyin kurduğu cümlelerle okunan metnin ana fikrini bulma, bulduğu ana fikri kendi cümleleriyle ifade etmeyi içerir. Metinde

dikkat çeken yerleri ve yardımcı fikirleri özetler. Sonrasında özetlediği bölümleri birleştirerek bir biçim oluşturur. Not alma, bireyin sonrasında bilgiyi tekrarlama aşamasında ve gözden geçirme sürecinde kolaylık sağlar ve eksiklerini bulma konusunda süreci hızlandırır.

#### 8. Karmaşık Noktaları Belirleme

Birey okunan karmaşık noktaları bularak, anlaşılabilirliği ortadan kaldırana kadar okumayı tekrarlar. Anlaşılmayan yerler netleşene kadar sürdürülmeyen bir okuma, gerçek amacına ulaşamaz, okuduğunu anlama süreci başarısız olur ve sonucunda da kalıcı öğrenme gerçekleşemez.

#### 9. Akıcı Okuma

Etkili ve bilinçli okuyucular, aynı zamanda akıcı okuyuculardır. Metne uygun bir hızla, metnin türüne göre değişebilen bir hızla metni okurlar. Bu akıcılık metnin kolay anlaşılmasını sağlar. Etkili ve bilinçli okuyucuların aksine pasif okuyucular, okunan metinde yer alan ana düşünceyi belirleme ve konunun ne olduğunu anlama konusunda yetersiz bireylerdir. Okuma aşamasında pasif okuyucular yalnızca sözcüklere bakmakla yetinip bu sayede okudukları metni anlamak için gereken önemli noktaları kaçırma vb. sorunlar yaşamamaları için etkili okuma stratejileri geliştirilmelidir.

### 2. 1. 4. 3. Okuma Sonrası Stratejiler

#### 1. Özetleme

Bireyin okunan metni özetlemesi etkili bir okuma stratejisidir. Bu stratejinin kavramayı oldukça desteklediğini ifade etmektedir. Öğrencinin okuduğu metni kolayca anlamasına, kavramasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak kaydetmesine, gerektiğinde de hatırlama sürecini hızlandırarak desteklemektedir (Pressley vd., 1989'dan, akt., Yılmaz, 2011, s. 26). Birey özetleme stratejisiyle okuduğunu anlamaya, düşünceleri önemlerine göre ayırmayı ve öğrendiği yeni bilgiyi kendi kelimeleriyle oluşturmaya çalışır. Böylece birey, bilgiyi yeniden oluşturur, gruplar ve anlamlı hale getirir. Bu stratejiyi kullanmak, diğer stratejilerden farklı olarak süreçte uygulamayı gerektirir ve bu sebeple zaman alır. Öncelikle sınıf öğretmenleri özet çıkarma konusunda kendileri model alan öğrencilerine özetleme stratejisini onların seviyesine uygun şekilde öğretmelidir.

Özetleme stratejisi, öğrenciler için oldukça zor bilinir. Özetleme anında özetin; kısa olması, en önemli ve önemli düşüncelerin yer alması, bireyin kendi ifadelerini içermesi ve öğrencinin çalışmak için ihtiyacı olduğu ve olabileceği bilgileri içermesi önemli özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Friend, 2000). Özetlemenin öğrenilmesi aşamasında birey; öncelikle metnin ana fikrini ve varsa yardımcı fikrini belirler, metnin önemli ve en önemli kısmını bulur ve genel olarak ana fikri oluşturup onun etrafında özeti yazar. Özet yazma,

okunan metindeki kavram ve düşünceleri önem sırasına göre gönderme yaparak, kendi cümleleriyle yeniden oluşturmaktır (Garcia ve Michaelis, 2001).

## 2. Soruları Yanıtlama

Birey doğrudan metni anlamaya ve sorgulamaya yönelik sorular oluşturur. Oluşturulan sorular yanıtlanır. Bu noktada birey öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerle kazandırılan okuduğunu anlama becerilerindenense; öğrencinin aktif olarak rol aldığı eleştirel okuma becerilerini uygular ve bilgiyi kabul etmeden yani okuduğunu anlamadan-öğrenmeden önce sorgular. Ancak burada öğretmen için önemli olan nokta metnin sınırlarının dışında soru oluşturmayı ve yanıtlamayı engellemektir. Ayrıca oluşturulan sorular ya da verilen yanıtlar yargılanmadan; bireyler tarafından okunan metnin sorgulanarak anlaşılması amaçlanmaktadır.

## 3. Sentez Yapma

Birey yeni bilginin, sahip olunan ön bilgilerin de etkisiyle kendine özgü bir düşünce, yeni düşünme yolları için yeni bilgiler oluşturulmasıdır. Bu stratejiyi sayesinde birey, öğrendiklerini uygulama konusunda daha başarılı olur; önceki bilgileri değiştirerek çıkarımlar yapar ve genel sonuçlara ulaşılmaktadır.

## 4. Metni Görsellerle İfade Etme

Birey metindeki bilgiyi kalıcı bilgiye dönüştürmek için; varsa resimlerden, haritalardan, şekillerden, grafiklerden yararlanabilir.

## 5. Değerlendirme

Bireylerin çoğu okudukları metinleri, olduğu gibi kabul etme eğilimindedir. Pasif okuyucu olarak nitelendirilen bu bireyler, sunulan ya da öğrenilen bilgiyi hiç düşünme gereği duymadan ya da tepki göstermeden kabul ederler. Aksine etkili ve bilinçli okuyucular sorgulayıcı bir tutuma sahip oldukları için okuma sürecinde daha aktif rol almaktadır. Bu aşama metni değerlendirme ya da yargılama olarak bilinen son adımdır. Bu süreçte birey önceki bildiklerini ve doğrularını eleştirel bir anlayışla karşılaştırarak gözden geçirme durumundadır. Bireyler metnin muhtevasını ve dilini inceleyip değerlendirirken okunan metindeki anlamın dışına çıkmadan, metinde yazılanları kritik bir şekilde ele alma eğilimindedir. Muhteva açısından metinden anladıklarıyla günlük yaşamdaki deneyimleri arasında çıkarımlar yaparak; karşıt fikir oluşturur, fikri kabul eder ya da metnin muhtevası konusunda tepkisiz kalır. Öğrencilerin okuldaki başarısını okuma, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri oldukça etkilemektedir. Okuma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde; aileden sonra atılan ilk adımda sınıf öğretmenleri oldukça önemlidir (Yılmaz, 2012). Öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırma ve etkili okuyucu yetiştirebilmek için önce kendilerinin bu alışkanlığına sahip olması gerekir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Çünkü öğrenciler

kendilerine kitap okuyarak örnek olan, onlara kitapları anlatan, kitap okumayı seven öğretmenleri olunca okumaya karşı ilgileri artar ve okuma alışkanlıkları kalıcı hale gelir (Ronkova, Wildova, 2015).

Öğrenciler programlı bir strateji eğitimi sayesinde; okuduğunu anlamayı ve kalıcı öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir, öğrendikleri ve deneyimledikleriyle kolayca ilişki kurabilir. Bu sayede açıklanan okuma stratejileri ile okuma sürecinde okuma stratejilerinin ilkökul yıllarında öğrencilere öğretilmesi oldukça önemli gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. İlkokuldan başlayarak özellikle metni anlamaya yönelik derslerde konunun gerektirdiği yerlerde okuma stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Okuduğunu anlama sürecinde başarı bu durumda kaçınılmazdır. Bu önemle sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemek amaçlanmaktadır.

## **2. 2. Literatür Taraması Sonuçları**

### **2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışma Sonuçları**

Doğan (2002) okuduğunu anlama ile alakalı bir dizi stratejinin öğrenimini içeren yayınların araştırılıp incelenmesini hedeflemiş ve bu doğrultudaki çalışmalar neticesinde de okuduğunu anlama ile alakalı stratejilerin öğrencilere öğretmenin onlar üzerinde oldukça etkili olduğu neticesine ulaşmıştır.

Ay (2003), "Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi" başlıkla araştırmada farklı zekaları baskın olan öğrencilerin okuduğunu anlama amacı ile kullanılan stratejilerin belirlenmesi ve baskın olan zekanın özellikleriyle ilişkilendirme üzerine bir durum çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, farklı zekaları baskın olan okuyucular değişik stratejiler kullanmakla beraber kullandıkları ortak stratejilerin sayısının da oldukça fazla olduğu, araştırma grubunu oluşturan katılımcıların bellek ve telafi eden stratejiden ziyade, bilişsel stratejiyi kullanması tercih ettikleri belirlenmiştir. Farklı zekaları baskın olan okuyucuların kullandıkları stratejiler bakımından zeka özelliklerinden fazla etkilenmedikleri, aralarındaki farklılığın daha çok, kullandıkları stratejilerin çeşitliliğinden kaynaklandığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda etkili ve bilinçli okuyucuların, farklı zeka türleri ağırlıklı olsa da okuma stratejileri kullanma durumlarının benzer olduğu ifade edilmiştir.

Şen (2003), doktora tez çalışmasında ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üst biliş stratejilerinin ilişkisinin etki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada gruplara ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama testi, üst biliş stratejilerin farkındalık ölçeği ve öğretmen gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Deneysel



çalışmalar sonucunda araştırmacı; Üst biliş stratejilerinin kullanılarak ana fikrin bulunmasını ve sonucun tahmin edilmesini öğrenen deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerine göre ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları benzerken, sonuç tahmini yapmaya yönelik ortalamalar arasında deney grubunun lehine anlamlı farkın meydana geldiği tespit etmiştir. Ayrıca üst biliş stratejilerini kullanma becerisine yönelik eğitim gören deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin genel olarak biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin ve planlama, izleme, değerlendirme alt boyutlarında erişim puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çetinkaya (2004) bireylerin ana dilde ve yabancı dildeki okumaları esnasında kullandıkları stratejiler üzerine yapılan çalışmada bilişsel ve üst bilişsel stratejilere işaret etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda hem ana dilde hem de yabancı dilde kullanılan okuma stratejilerini metin ve içerik temelli olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Araştırma neticesinde hem ana dilde hem de yabancı dilde yapılan okumada içerik tabanlı stratejilere metin anlamlandırma sürecinde daha sık başvurulduğu, metnin anlamlandırılmasında ise tahmin etme, deneme yoluyla anlamlandırma gibi bilişsel süreçlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Güngör (2005) tarafından ortaokul öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bu okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma seviyesinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okunan metni anlama için bilinmeyen kelimelerin anlamını metin içerisinde bulmaya çalışma, metin ile ilgili sorular oluşturma ve soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma gibi stratejileri daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine kullanma seviyelerinin cinsiyete göre bakıldığında kadınlarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğan (2006)' a göre okuduğunu anlama ile alakalı stratejilerin belirli bir plan dahilinde öğretme eyleminin, okuduğunu anlama yeteneği ve becerisini arttıracaklarını düşünmüştür ve bu bağlamda da Ezell ve Kohler (1992)' in geliştirdiği Soru-Yanıt İlişkisi (SYİ- Question-Answer Relation-QAR) stratejisi ve Rich ve Blake (1994) in kullandığı Resim Çizme stratejisini bütünleştirerek bir strateji programı uygulamıştır. Yapılan çalışmada işbirlikli ve geleneksel nitelikteki sınıflarda, öğrencilerin okuduğunu anlama yetenek ve becerilerinin üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemiş olup, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler, Okuduğunu Anlama Testleri ile 154 öğrencinin oluşturduğu dört gruba uygulanmıştır. İlk deney grubunda strateji öğretimi işbirlikli öğrenme metodu, ikinci grupta ise geleneksel sınıf ortamında uygulanmıştır.

Araştırma neticesinde, strateji öğretiminin okuduğunu anlama beceri ve yetenekleri üzerinde pozitif yönde etkileri olduğu görülmüştür.

Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme metodunun, ilköğretimdeki öğrencilerde okuduğunu anlamaya dair stratejilerini kullanımları ile okumaya dönük tutumları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” (OASÖ) ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” 56 kişiye uygulanmıştır. Araştırma neticesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez ve Yazıcı'nın (2006) “Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler” başlıklı çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde metin türlerine göre kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejileri derlenmiştir. Buna göre hikaye ederek metinde kullanılabilen okuduğunu anlama stratejileri hikaye haritasının çıkarılması, hikaye piramidinin ve hikayenin yüzünün belirlenmesi stratejisi kullanılırken; bilgi verici metinler için geliştirilebilecek stratejik okuduğunu anlama sürecinde kavramsal haritalar çıkarılır, bildiklerim-bilmek istediklerim ve öğrendiklerim stratejileri geliştirilir, herring bone tekniği ve grafik düzenleyiciler olarak belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca, metnin yapısının bilinmesinin, öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada pozitif bir etki sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) tarafından yapılan çalışmada kontrol gruplu ön test son test deney desenini kullanılmıştır. 15 hafta deney grubunda (n=30) işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubuna (n=26) ise geleneksel öğretim metotları uygulanmıştır. 56 kişiye araştırmacıların geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışma neticesinde ise, geleneksel öğretime nazaran işbirlikli öğrenme metodunun öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya dönük tutumlarında daha etkili bir nitelikte olduğu görülmüştür.

Güzel Özmen (2006) tarafından yapılan çalışmada çok düşük seviyelerde zihinsel engelle sahip öğrencilerin yazma sürecinde uygulanan stratejiler ile alakalı işlemsel üst bilişsel bilgilerinde etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemli çalışmaya hafif düzeyde zihinsel engelli 4 öğrenci katılmıştır. Burada öğrencilere Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretimi uygulanmıştır. Öğrencilere üst bilişsel görüşme uygulamanın öncesi ve sonrasında yapılmış ve öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar betimsel bir şekilde incelenmiştir. Bu analizin neticesinde ise öğrencilerin yazma süreci strateji bilgilerinde önceki dönemlere göre pozitif manada bir değişim olduğu görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007) tarafından öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle Türkçe dersine yönelik tutumlara olan etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada; öğrenme stratejilerinden bazılarını kullanmanın etkileri araştırılmıştır. Bu stratejiler not alma, özetleme ve kavram haritalarını kullanma olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda belirtilen stratejilerin okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlara pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Epçaçan (2008) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada bazı okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencinin okuduğunu anlama seviyeleri, Türkçe derslerine yönelik ilgileri, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatıma yönelik becerilerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmada incelenen okuduğunu anlama stratejileri; işbirlikli öğrenme-tartışarak sorgulayarak öğrenme-tahmin yoluyla öğrenme-özetleme yoluyla öğrenme-örgütleyerek öğrenme-değerlendirmedir. Araştırma neticesinde her iki stratejinin de okuduğunu anlama düzeyi üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu, Türkçe derslerine yönelik tutumları iyileştirdiği, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını artırdığı, yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Susar (2008) tarafından Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemi temelli okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve yöneme ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin, uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği yanıtlar incelendiğinde, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaya ilişkin görüşlerinin oldukça geliştiği ve zenginleştiği yönündedir. Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bakışlarında da olumlu yönde değişiklikler olduğu saptanmıştır.

Temizkan (2008) tarafından bilişsel okuma stratejilerinin bilgilendirici metinleri okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere yedi hafta boyunca okuduğunu anlama stratejilerine yönelik dersler işlenmiş; kontrol grubundaki öğrencilerle ise normal müfredata (geleneksel eğitim) devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olan öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testinden aldıkları başarı puanlarının ön test- son testin arasında anlamlı farkın oluştuğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarını arttırmada normal müfredattan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2008) tarafından kelime tekrar yönteminin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Çalışmada amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 8. sınıftan bir öğrenci kullanılmıştır. Uygulama öncesindeki gerçekleştirilen

değerlendirmelerin sonucuna göre öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf endişe seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğrenciye kelime tekrar yöntemi kullanılarak 10 hafta eğitim verilmiş ve tekrar değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin okuma seviyesinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız seviyeye, 6. ve 7. sınıf seviyesinde de öğretim seviyesine ulaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca okumada akıcılığın arttığı ve okuma hatalarının azaldığı görülmüştür.

Yılmaz (2008) öğrencilerin sergiledikleri başarıya göre onların Türkçe dersi için kullandıkları okuma stratejileri seviyeleri arasındaki ilişki ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemektedir. Okuma Stratejileri Ölçeği Açıköz ve Güngör tarafından meydana getirilmiş ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel A Formu ile birlikte yedinci sınıfta öğrenim gören 126 öğrenciye uygulanmıştır. Başarılı ve başarısız nitelikte olan öğrencilerin en az ve en fazla kullandıkları okuma stratejileri, okuma stratejileri seviyeleri ve yaratıcılık seviyeleri araştırmanın sonucunda saptanmıştır. Buna ilaveten araştırmada okuduğunu anlama stratejileri seviyeleri açısından başarılı öğrenciler ile başarısız olanlar arasındaki farkın önemli olduğu neticesine ulaşmakla birlikte, başarılı öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ortalamasının başarısız olanlara nispeten daha yüksek çıkmış, ancak akıcılık, esneklik, özgünlük, yaratıcılık seviyeleri açısından başarılı ve başarısız olanlar arasında çokta önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Başusta (2009) tarafından okuduğunu anlama metin dil bilimi stratejisini kullanarak incelenen metni iç ve dış yapısıyla anlamaya çalışan metin dilbilim temelli metin açıklamaya çalışan yöntemin uygulanması incelenmiştir. 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda metin dilbilimin ortaya koymuş olduğu metin unsurlarını saptama ve yorumlamaya dayalı metin çözümlene yönteminin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği, metnin sözcük veya cümle seviyesinde anlamaya çalışmaktan ziyade bir bütün halinde değerlendirilmesinin etkili olduğu ve metin dil bilimi stratejisinin paragrafta yapı ve anlam düzeyindeki sorularda başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not alma stratejisi öğretiminin Tarih dersi ele alınarak not alma stratejisinin akademik başarı ile hafızada tutma üzerindeki etkileri Çetingöz ve Açıköz (2009) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada bir araştırma grubuna strateji öğretimi yapılmak suretiyle, diğerine ise geleneksel öğretim yapılmak suretiyle öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Deney grubundaki mevcut öğrenciler not alma stratejilerini uygulayacak hale gelmişlerdir. 72 öğrenciden araştırmanın verileri toplanmıştır. Tarih başarıları ile bilgileri hafızada güncel tutma açısından bakıldığında not alma stratejisinin öğretiminin geleneksel öğretime nispeten daha etkili olduğu görülmüştür.

Epçacan (2009) tarafından yapılan bir çalışmada okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilen stratejiler araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda da okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejisine yönelik ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen lisans üstü tezlere imkanlar dahilinde ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan kaynaklar incelenmiş ve okuduğunu anlama stratejileri 4 ana başlığa ayrılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejileri; okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonraki stratejiler ile okumanın bütün süreci boyunca bütüncül okuduğunu anlama stratejileri alt başlıkları belirlenmiştir. Okuma sürecinin tamamı kapsamında bir ya da birden çok ders saatinde işe koşulabilen bütüncül okuduğunu anlama stratejileri ayrı başlıklar halinde anlatılmış ve bu stratejilerin genel ve ayırt edici nitelikleri açıklanmıştır.

Karatay (2009) tarafından bireylerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*”ni geliştirilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı .92 olan, 32 maddeden oluşan OSBFÖ; okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarını içermektedir.

Aktürk (2010) doktora tez çalışmasında Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı 1. sınıfta öğrenim gören farklı yaş gruplarından oluşan 63 öğrenciye Grafik ve Animasyon dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üst bilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üst biliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda (n=31) kontrol grubu (n=32) öğrenci mevcut bulunmuştur. Yapılan analiz öğretim uygulaması ile öğrencilerin; öğrenme stratejileri bilgisinin, üst biliş stratejileri kullanımlarının, derse yönelik ilgi ve başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol ve Ulusoy (2010) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. 505 öğretmen adayının; okumaya ne kadar zaman ayırdıkları ne tür kitapları okumayı tercih ettikleri, ne sıklıkla okuma stratejilerini kullandıklarını ve cinsiyete göre bu kullanma sıklığının değişip değişmediğine ek olarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zaman ders dışı okumalarda 30-90 dakika arasında yoğunlaşmakta, derslerle ilgili okumalarda ise 90-120 dakikadır. Öğretmen adaylarının en çok roman, gazete, hikaye, destan ve ders kitapları olarak sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma sıklıkları; sıklıkla, çoğu zaman, bazen ve nadiren kullanıldığı ifade edilmiş ve bu kullanımların cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beydoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada tüm öğrenme alanları için okuma ve okuduğunu anlama becerisi son derece önemli ve belirleyici konumda olduğu

saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin beceriyi kullanma biçimlerinin tespit edilmesi ve bu becerinin etkilendiği değişkenlerin saptanması amaçlanmıştır. Eğitim fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinin Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Eğitimi Bölümü Programlarının okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinde öncelikli sorumluluğu bulunmaktadır. Bu programlarda ders veren öğretim elemanlarının, okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin uygun zamanda ve hangi seviyede uygulayacaklarını gerekçeli bir şekilde belirlemek durumunda olduklarını ifade etmişlerdir.

Çelikkaya ve Kuş (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme stratejilerini kullanabilme durumları araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan 35 maddelik ölçek değerlendirmeleri ışığında anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışma sırasında koyu yazılmış yerlere dikkatlice bakmak, dersi dikkatli bir şekilde dinlemeye yönelik stratejilerin öğrenciler tarafından en fazla kullandığı belirlenmiştir. Diğer yandan bu çalışmada öğrencilerin kavram haritası oluşturulması, aynanın karşısında sesli bir şekilde konunun anlatılması, sesli ortamlarda, müzik veya televizyonun açık bir şekilde dersin çalışılması stratejilerini en az kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda cinsiyete göre kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha iyi seviyede kullanabildikleri, genellikle öğrencilerin akademik başarılarının artması ile strateji kullanabilme seviyesi arasında bir orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çıkrıkçı (2010) tarafından özetleme stratejisini iki alt eylem olarak, anlama düzeyinde metnin önemli kısımlarının belirlenmesi ve anlatma aşamasında da özet metne dönüştürülmesi olarak sınırlandırmaktadır. Bu iki alt eylem çerçevesinde, 5.sınıfta öğrenim gören iki dilli (Türkçe-Almanca) 25 öğrencinin ve yine 5. sınıfta öğrenim gören 20 tek dilli öğrencinin özetleme stratejisini kullanarak özetledikleri metinlerin karşılaştırılmıştır. Çalışmada iki dilli öğrencilerin özetleme edimlerinde tek dilli öğrencilere göre belirgin olumlu yönde farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çöğmen ve Saraçoğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlama ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında; Taraban, Kerr ve Rynearson (2004)'ın meydana getirdiği "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" Pamukkale Üniversitesi 2007 ila 2008 öğretim yılları arasında öğrenim gören 786 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin dil geçerlik çalışması öncelikli olarak gerçekleştirilmiş, ölçeğin dilsel yönden eşdeğer olduğu belirlenmesini müteakiben geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde Türkçe 'ye uyarlanan ölçeğin orijinal form ile uyumlu bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç-tutarlık katsayılarının, ölçeğin tamamı için .81 olduğu da tespit edilmiştir.

Erpaçan ve Erzen (2010) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik okuduğunu anlama

stratejilerini ne düzeyde uyguladıklarını belirleyecek bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeği oluşturan 32 maddenin 24'ü olumlu, 8'i olumsuzdur. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .86 Barlett Testi anlamlılık değeri .00, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı .81, olarak saptanmıştır. Yapılan çalışma sonunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Özyılmaz (2010) yüksek lisans tezinde, bazı okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulamada kullanılan okuduğunu anlama stratejileri; bağ kurma, zihinde canlandırma, netleştirme, özet çıkarma, soru sorma, tahmin etme ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejileridir. Ön test-son test kontrollü ile gerçekleştirilen araştırmada, Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda bulunan iki şubeden deney ve kontrol grubu oluşturularak uygulanmıştır. Temizkan (2007) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği" 8 haftalık süreç başında ve sonunda iki kez uygulanmış, araştırma sonucunda, uygulama süresince kullanılan okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin olmadığı ön test-son test sonuçlarının ve deney-kontrol gruplarının başarı puanlarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Sert (2010) tarafından 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin %70 olduğu, kız öğrencilerin erkeklere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada aynı zamanda kitap okuma alışkanlığının, motivasyon seviyesinin ve biliş ötesi bilgilerin de okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ayrıca altını çizerek okuma yönteminin diğer okuma yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Akkaya (2011) ilköğretim sekizinci Sınıf Türkçe derslerini baz alarak, ders olarak okutulan kitaplardaki mevcut metinler vasıtasıyla meydana getirilen okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin, okuma eylemine dönük tutumlar üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada iki grup oluşturulmuş olup bu gruplar; ön test-son test kontrollü deney desenleri ve yansız atama ile meydana getirilmiştir. Deney grubunda (n=61) okuduğunu anlama stratejilerine dair öğrenme, kontrol grubunda ise (n=59) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilmiş olup 120 öğrenci üzerinde uygulanmış, okumaya dönük tutumları belirlemek amacıyla taşımaktadır. Bu araştırma neticesinde okuduğunu anlama stratejilerine dönük olan öğrenme ve Türkçe dersi öğretim programı gruplarının ön test ile son testleri arasında deney grubu lehine önem arz eden bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Baydık (2011) yaptığı araştırmada, okuma eylemi açısından zorluk çeken öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ile okuma stratejileri kullanımını ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamasını değerlendirmiştir. Okuma stratejileri anketi, yarısı okuma güçlüğü olan 196 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğretmenlerden yaptıkları okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını öğretmen anketinde seçmeleri istenmiştir. Çalışmada, okuma güçlüğü bulunan öğrencilerden çoğunluğunun metnin ana fikrinin bulunmasında, neden sonuç ilişkisinin kurulmasında, genel bilginin ve detaylarının hatırlanmasında ve metinden çıkarım yapılmasında önemli güçlükler çekildiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerin okuma önce kendine soru sormayı, metni zihinden canlandırmayı, önbilginin kullanılmasını, önemli görülen bilgilerin altının çizilmesini, belirginleştirerek okumayı ve okuma sonrası kendine soru sormayı en az seviyede kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler açısından da önbilginin etkinleştirilmesi ve ekran aracılığıyla öğretim tekniklerini en az seviyede kullanarak öğretim verdikleri saptanmıştır.

Coşkun (2011) tarafından okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisinin belirlenmesi amacıyla ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okuma stratejileriyle ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesinde bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin klasik etkinliklere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Karadüz (2011) tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 40 öğrencinin serbest okuma sürecini nasıl sürdürdüklerini ve niçin okuduklarını araştırmayı amaçlar. Veriler görüşme yoluyla elde edilmiş olup, nitel araştırma desenlerinden olan örnek olay deseni kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin daha çok bilgi edinme amacını taşıdıkları, okunan metinlerin içeriğine bağlı olarak da onların okuma amaçlarının değiştiği saptanmıştır. Buna ilaveten onların üst seviyede düşünmeye dönük becerilerini geliştirmeye dönük olan stratejilerini, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri, duyuşsal stratejilere nispeten daha az kullanmaya ihtiyaç duydukları gözlenmiştir.

Aydoğan ve Demirtaş (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına göre Türkçe dersinde kullanmış oldukları okuduğunu anlama stratejileri ile bu stratejilerin yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' nin Sözel A Formunu, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği 137 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerini okumaya karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, okumaya karşı olumsuz ve orta düzeyde tutum sergileyen öğrencilere nispeten daha sık kullandıkları yapılan analiz neticesinde saptanmıştır. Ayrıca



bu analiz neticesinde varılan bir diğer sonuç işe şudur; okumaya karşı olan tutumla birlikte ele alınan okuduğunu anlama stratejileri içinde orta seviyede anlam ifade eden bir ilişki olduğu ve öğrencilerin sahip oldukları yaratıcılıklarının akıcılık ile özgünlüğe doğru azalış gösterdiği saptanmıştır. Fakat öğrencilerde, okumaya karşı olan tutumları baz alınarak yapılan değerlendirme neticesinde yaratıcılık seviyeleri arasında belirgin bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beydoğan (2012) tarafından öğrencilerin akıcı okumada yeterli olup olmamasına göre okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete ve akıcı okuma düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu manada önce öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinin belirlenmesi ve daha sonra ise okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla alakalı testlerin uygulanması suretiyle İlköğretim 6. sınıfa devam eden 131 öğrenciye çok boyutlu akıcı okuma ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, 6. sınıf öğrencilerinin okuma- okuduğunu anlama stratejilerinin etkili kullanımı ile akıcı okuma arasında ilişki vardır. Akıcı okuma, okuma- okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını destekler. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının akıcı okuma düzeyinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Babacan (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmeni adayları tarafından kullanılan üst bilişsel okuma stratejileri ile sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu dominant zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını amaçlamaktadır. Araştırma tarama yönteminde olup; verilerin analizinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Çöğmen (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği' ve 'Çoklu Zeka Ölçeği' çalışma evrenini oluşturan 609 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; üst bilişsel okuma stratejilerinin (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) sıklıkla kullandıkları ve sahip oldukları baskın zekanın içsel zeka olduğu görülmüştür. Buna ilaveten üst bilişsel stratejiler ile zeka alanlarının arasındaki ilişki ele alındığında; analitik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında kayda değer bir ilişkinin varlığı söz konusu değilken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında bulunan ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin başarı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Demirel ve Epçaçan (2012) yaptıkları çalışmada, ITS ve TIÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel öğrenme seviyeleri üzerine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkisi bulunduğu

belirlenmiştir. Bundan başka, Türkçe derslerine yönelik tutumların da olumlu gelişiminde ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2012) tarafından Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması üzerine yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ve aynı zamanda öğretmen adaylarının sahip oldukları akademik eğitimin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerilerini destekleyecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnce (2012) yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Kütahya merkezi ve merkeze yakın ilçelerde görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun okuduğunu anlama stratejilerini uygulama noktasında gerekliliğini düşündüklerini fakat ders kitabındaki bazı metinlerde okuduğunu anlama stratejisini uygulama açısından elverişsiz olduğunu, bundan başka okuduğunu anlama stratejisini uygulamak için sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve ders sürelerinin yeterli olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay ve Bahar (2012) tarafından okuma süreçlerinin akla uygun yürütüldüğü, öğrencilerin etkili ve bilinçli oldukları, kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bildikleri, okuma faaliyetlerini kendilerini tanıyarak ve okuma amaçlarını içeren bir süreç olarak planlayıp değerlendirdikleri eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Bunun sağlanması için de ileri düzey okur ve üst biliş eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada ileri düzey okurların örtük anlamları bulabildikleri, metinler arası okumalar ve karşılaştırmalar yapabildikleri, metni farklı açılardan değerlendirebildikleri ifadelerine ulaşılmıştır.

Kaman (2012) tarafından akıcı okuma stratejilerinden olan tekrarlı okumanın okuma becerisine olan etkisinin incelenmesi amacıyla 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ön test-son test kontrol grubundan oluşan yarı deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Deney grubuna tekrarlı okuma stratejisi uygulanmış olup yapılan çalışma neticesinde bu stratejinin okuma düzeyini pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okumaya yönelik tutum ve kalıcılık üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden soru sorma, inceleme, anlatma, tekrar etme stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, aynı zamanda okumaya yönelik tutumu pozitif yönde etki

ettiği görülmüştür. Buna karşın belirtilen stratejilerin kalıcılığın sağlanmasında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Başaran (2013) tarafından 4. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma oranıyla okuduğunu anlama arasında oluşabilecek istatistiksel ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejisini kullanmaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okumakta oldukları şube değişkeninin hatırlamaya yönelik, okuma sırasında ve okumadan sonraki üst bilişsel okuma stratejileri kullanma oranlarına anlamlı derecede etki ettiği saptanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin üst bilişsel okuma stratejisini kullanma oranını doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Bu durumda çalışmaya göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarıyla okuduklarının anlaşılması ve hatırlanması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu çıkarılmıştır.

Çetinkaya Edizer (2015) yaptıkları bir çalışma ile, Türkçe öğretmen adayları açısından kitap okuyup anlamaya dair alışkanlığın oluşturduğu tutumları ile birlikte üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmaları arasındaki mevcut ilişkiyi saptamayı hedeflemişlerdir. Gömleksiz (2004) "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile Çoğmen ve Saraçoğlu (2010) "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" 381 Türkçe öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan analiz neticesinde cinsiyete açısından kayda değer bir farklılık saptanırken, sınıf değişkeni çerçevesinden değerlendirildiğinde kayda değer bir farklılık görülmemiştir. Kitap okuma alışkanlığına dönük tutumlar ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında ve ölçeğin analitik ve pragmatik alt boyutları puanları arasında pozitif yönde kayda değer bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna ilaveten öğretmen adayları tarafından kitap okuma alışkanlığına dair eğilim yükseldikçe, üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma seviyeleri; ölçeğin analitik ve pragmatik alt boyutu puanları da yükseliş göstermekte olduğu görülmüştür.

Duman ve Arsal (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi açısından bilişsel nitelikte farkındalık çerçevesinde okuma stratejileri öğretiminin, öğrenciler çerçevesinden okuma stratejisini bilişsel manada farkındalık çerçevesinde okuma stratejileri kullanma seviyelerine ve okuduğu metni anlama başarısına dönük etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada ön test ile son test kontrol gruplu deneysel desen modeli baz alınmış, deney grubuna yedi hafta süresince bilişsel manada farkındalık okuma stratejileri öğretimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise program gereçlerinde tasarlanan öğretim uygulanmıştır. "Okuduğunu Anlama Testi" ve Karatay (2011) "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" 6. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgu ise; deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında bilişsel manada

farkındalık okuma stratejileri öğretiminin; öğrencilerin bilişsel manada farkındalık stratejileri kullanma seviyesi ile okuduğunu anlamadaki başarısını yükseltmekte etkili olduğu görülmüştür.

Gündoğan Çöğenli ve Güven (2015) öğretmen adaylarının bilişüstü stratejileri çerçevesinde ele aldıkları planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejilerinin akademik başarıları yordama gücünü incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen araştırmada; araştırmacılar tarafından geliştirilen (2014) “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” 2. sınıfta öğrenim gören 106 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Öğretmen adayların sırayla planlama, izleme ve duyuşsal stratejilerini seçtikleri; değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıkları analiz sonuçlarına gözler önüne serilmiştir. Kullanılan stratejilerin akademik başarı yordama gücüne dair yalnızca değerlendirme stratejilerinin kayda değer bir korelasyon değerinin olduğu ve toplam varyansın yüzde 8’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kana (2015) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmada; Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” 342 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Analiz sonuçları; öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle üst biliş okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki yokken; cinsiyetleriyle öğrenme ve tahmin etme stratejileri arasında ve öğretim şekilleriyle tahmin etme stratejileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Uyar (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve bunun anlama üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için “öz düzenlemeye dayalı okuma modeli” geliştirilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin kullanıldığı öğrencilerde motivasyonun arttığı ve strateji kullanımının geliştiği görülmüş olup anlama düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Çelik ve Kumral (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler tarafından kullanılan düşünme tarzları ve öğrenme stratejilerini saptamak ve bunun yanında onların düşünme tarzları ve sahip oldukları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma genel tarama modellerinden biri olarak sayılan ilişkisel tarama modeli kullanılmak suretiyle desenlenmiş; düşünme stillerini belirlemek için “Düşünme Stilleri Ölçeği”; öğrenme stratejilerini belirlemek için “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” 389 öğrenciye uygulanmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin tutucu, oligarşik, lokal ve global düşünme tarzlarına göre yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme tarzlarını daha sıklıkla seçtikleri saptanmıştır. Öğrenme stratejileri açısından ise öğrencilerin duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini anlamlandırma

stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerine nazaran daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları düşünme tarzları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasında kayda değer fakat negatif yöne doğru bir korelasyonun varlığının neticesi, 11. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları düşünme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki anlamlı ancak negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çetrez İşçan ve Coşkun (2016) tarafından yapılan çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma metotlarından biri olan eylem araştırması desenindedir. Veriler, Ekwall ve Shanker (1988), Haris ve Sipay (1990) ve May (1986) tarafından geliştirilen ve Akyol (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” ile toplanmıştır. Uygulamada yankılayıcı ve eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan seviye belirleme çalışmasında, öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar ve anlama sorularından alınan cevaplar “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Hata sayının fazla olduğu, kelime tanıma yüzdesi, anlama düzeyi ve sesli okuma beceri yüzdesinin endişe seviyesinde olduğu görülmüştür. Uygulama sırasında uygulanan okuma stratejilerinin ise, okuma sırasında yaptığı hatalar ve anlama sorularından alınan cevaplara bakıldığında öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataların azaldığı, anlama düzeyinin de arttığı görülmüştür. Uygulamalar sonrasında strateji destekli okuma etkinliklerinin, öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataların azaldığı, anlama düzeyinin de arttığı endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı gözlenmiş, fakat sesli okuma beceri yüzdesi endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdağı Toksun ve Toprak (2016) tarafından Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmaya yönelik sınıf ortamı ve sınıf dışı ortamlarda kullanılan okuma-anlama becerileriyle ilgili yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin sınıf içi ve dışı okuma- anlama aktivitelerini her ne kadar gerçekleştirmeye çalışsalar da yeterli oranda bir başarı elde edemedikleri bunun en önemli sebebinin ise öğretmenlerin bu aktiviteleri çok az oran gerçekleştirdikleri olmuştur.

Göçen Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli (2016) tarafından yapılan çalışmalarında problem çözme hususunda çözümlenmeli ve bütüncül düşünce yapısına sahip sınıf öğretmeni adayları tarafından kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin saptanması hedeflenmiştir. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi’nde okuyan 158 sınıf öğretmeni adayına uygulanan bu çalışmada tarama modeline uygun düşecek şekilde “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği”; “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve araştırmacılarca hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları açısından dominant karakterli olan düşünme tarzları ile kullanmış durumda

oldukları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. Burada cinsiyet, sınıf düzeyi ile genel ağırlıklı not ortalaması gibi faktörlere göre okuduğunu anlama stratejileri incelenmiş olup, düşünme tarzları ile okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının dominant karakterli olan analitik düşünme tarzlarını seçtikleri, analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları ve öğretmen adaylarının düşünme tarzları ortalama puanları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında kayda değer bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adayları açısından analitik okuma stratejilerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak kayda değer bir farklılık arz etmediği, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması faktörlerine göre kayda değer bir farklılık teşkil ettiği neticesine ulaşılmıştır.

Kaplan ve Maltepe (2016) tarafından 5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada; 10 haftalık süreçte deney grubuna (n=29) okuduğunu anlama stratejilerinin yer aldığı araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler, kontrol grubuna (n=30) ise çalışma kitabında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İki gruba da ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Okuduğunu Anlama Testi" 59 5.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan bu çalışma neticesinde öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyelerini geliştirmek için kullanılan anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan okuma eğitimi etkinliklerinde daha etkili olduğu neticesine varılmıştır.

Köse (2016) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan çalışmaya Bartın Üniversitesi 4 lisans programında öğrenim gören 236 öğrenci katılmıştır. Veriler, "Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri" ve iki adet Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ölçek geneline ve alt boyutlarına dönük ortalamalarına "yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte faktörlerine bağlı olarak öğrencilerin okuma eylemi sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumları ele alınmıştır. Ölçek ortalamalarında kadınlar ile dördüncü sınıfların yararına kayda değer bir farklılık bulunmuş olup; kadınların ile dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha çok üst bilişsel stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Sınıf Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı okuyan öğrencilerde bu farklılığın söz konusu olduğu görülmüştür. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı öğrencilerinin "Genel Okuma Stratejilerini", Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki kadın öğrencilerin "Genel Okuma Stratejileri" ile "Okuma Stratejilerini Destekleme" stratejilerini, daha sık kullandığı saptanmıştır. Buna ilaveten üst

bilişsel stratejileri kullanma ve anlama seviyesi arasında ilişki ele alınmış ve öyküleyici metinleri okuma sürecinde kayda değer bir ilişkinin varlığının söz konusu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derslerinde üst bilişsel stratejileri kullanma hususunda eğitim verilme pozisyonunu saptamak amacıyla 4 lisans programının ders içerikleri incelenmiştir. Sınıf Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında üst bilişsel stratejileri kullanma hususunda dersler işlenmekteyken, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji Lisans Programlarının ders içeriklerinde böyle bir eğitimin söz konusu olmadığı görülmüştür.

Kuşdemir (2016) tarafından yapılan çalışmada tahmin etme stratejisinin okuma öncesinde anlamayı kolaylaştıran bir strateji olduğunu kanıtlamak amaçlanmıştır. Öğrencinin merak duygusunu tetiklemesi bakımından tahmin ederek okuma önem arz etmektedir. Metin seçimi, tahmin etme sürecinde öğretmenin mutlak suretle göz önünde bulundurması gereken bir husustur. Tahminler metinde bir yol gösterici niteliğindedir. Öğrencilerin tahminde bulunması okumanın amacını oluşturmaktadır. Bireylerin ne okuyacağına dönük beklentileri ve okuma öncesinde yapılan tahminler ile başarılı bir okuma planı geliştirme fırsatı sağlamakta olduğu görülmüştür.

Soy (2016) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve öz yeterlik inançlarının başarıya etkisi ile üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin olup olmadığı incelemiştir. Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasında orta seviyede bir ilişki olduğu; üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri ve öz yeterlilik inançlarının okuma dersindeki başarıyı etkilemediği görülmüştür.

Baz ve Baz (2017) tarafından okuduğunu anlama konusu üzerinde 2000-2017 yılları arasında Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenmiştir. Google Akademik, YÖK, Tez ve EBSCO veri tabanları üzerinde “okuduğunu anlama” anahtar kelimesi kullanılarak ulaşılan 187 çalışma üzerinde tematik derleme yapılmıştır. Tematik derleme sonucunda çalışmalar 4 tema oluşturmuştur. Bu temalar; okuduğunu anlama becerisini etkileyebilen faktörler, anlama becerisinin etkilediği faktörler, araştırmaların esas aldığı kuramsal yaklaşımlar ve araştırmaların güçlü ve zayıf yanları olarak incelenmiştir. Araştırmalarda okuduğunu anlama becerisini etkileyen unsurları; yöntemler ve teknik kullanıma ait özellikler, stratejik yaklaşım, bireye ve çevreye ait özellikler şeklinde belirlenmiştir.

Koç ve Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileri açısından akademik öz yeterlik algıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumu faktörlere bağlı olarak belirlenmesine yönelik yaptıkları bir çalışmada;

öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarının cinsiyete ve sınıfa göre anlamlı bir şekilde fark olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ebeveyn eğitimi durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlıyken, okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında anlamlılık tespit edilememiştir. Akademik öz yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Sarıçoban (2017)'in yaptığı araştırmada İngilizce alanında eğitim görenlerin okuduğunu anlama yeteneklerine dair okuma taktiklerinin biliş üstü farkındalıklarının tesirleri incelenmek istenmiştir. Bu amaca dönük olarak, İngilizce bölümü birinci sınıfa giden 82 üniversite öğrencisi üzerinde, Mokhtari ve Reichard (2002)'in geliştirmiş olan "Üst bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Envanteri (MARSI)" uygulanmıştır. Bunun için öğrencilere 30 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. MARSI, problem çözme, küresel ve destek boyutu olarak üç basamak içermektedir. Yapılan araştırmada öğrencilerin okudukları metinlerde yer yer bu üç boyuta farklı derecelerde ama sık sık başvurdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarıları açısından okuma yetenekleri ve MARSI arasında ciddi bir alaka olduğu da tespit edilmiştir. Başarı yüksek çıkan öğrenciler problem çözme boyutunu (M=3.95) küresel ve destek boyutundan (Küresel için M=3.56; SRS için M=3.56) daha fazla kullanmaktadırlar. Cinsiyet yönüyle elde edilen verilerin benzer sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Fakat PSS'de erkeklerin kadınlara göre daha düşük ortalamaları olduğu bir farklılık olarak ortaya çıkmıştır.

Sulak ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinden olan özetleme stratejisini kullanma düzeylerini araştırmayı amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde olup; Özçakmak (2015)'in geliştirdiği Özetleme Stratejilerini Puanlama Ölçeği ve Özetleme Sorun Envanteri 60 öğrenciye uygulanmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metinler yardımıyla 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinden özetleme stratejisinin kullanabilme becerileri ile bu stratejiyi kullanırken karşılaştıkları sorunlar gözlenmiştir. Araştırma öğrencilerin öyküleyici metinleri özetlerken %70,6; bilgilendirici metinleri özetlerken %65,19 başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yanı sıra öğrencilerin öyküleyici metinleri özetleme konusunda bilgilendirici metinlere göre daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Özetleme stratejisini kullanırken karşılaştıkları sorunların, okunan metni çok kısaltma ve anlatım kipini doğru kullanamama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşıkcan ve Pilten (2018) tarafından amacı; okuma, tüm okuma işlemi (ön okuma sırasında okuma sürecinde stratejilerin tam ve doğru kullanma-okuma sonrası hizmet sınıf öğretmenleri sınıf ve bu stratejiler için metin uygun strateji seçimi açısından ilgili pratik tasarımları geçerli olmak üzere literatürde tanımlanan kavramsal çerçevesine uygun



olarak ön kabul okuduğunu anlama stratejileri olarak tanımlamaktır. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler doküman analizi yöntemi yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmaya göre öğretmen adayları literatürde tanımlanmış okuma stratejileri yalnızca birkaç kez kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2018) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık kullandıkları, okuma stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, okudukları bölüme ve okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Sidekli ve Çetin (2018) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesi amaçlanmıştır. Analizler sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğu bulunmuştur.

Literatür taraması sonuçlarına bakıldığında; yurt içinde yapılan çalışmalarda okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile ilgili farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf, okuma alışkanlığı düzeyi vb. göre incelenmiştir. Cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin benzer olduğu; eğitim düzeyi arttıkça okuma alışkanlığı oranının azaldığı; bunun ise sınavlara hazırlık döneminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okudukları bölüme ve okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda genellikle katılımcıların orta düzeyde ve iyi düzeyde okuyucular olduğu ortaya çıkmaktadır. Okudukları bölüme göre Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmen adaylarının sahip oldukları akademik bilgi dağarcığının okuma stratejilerini kullanma düzeyini destekleyecek bir nitelik göstermediği tespit edilmiştir. Model niteliğindeki sınıf öğretmeni adaylarının, okuma stratejilerini kullanma gibi önem arz eden bir özelliği ne kadar taşıdıkları, okuma stratejilerinden hangilerini ne kadar kullandıklarına dair çalışmalar yapılmıştır.

### **2. 3. Yurt Dışında Yapılan Çalışma Sonuçları**

Dowhower (1987) tarafından okuma gelişiminin geçiş evresinde bulunan 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada tekrarlı okumanın etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada hız, doğruluk, okuduğunu anlama ve prozodi ölçeklerinin üzerinde bu stratejilerin etkinliği ölçülmüştür. Bu amaç doğrultusunda akıcılığın geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve dinlerken okuma incelenmiştir. İlaveten bir dizi metin ile beraber

çalışılmış ve çalışılmamış metinler üzerinde ölçümler yapılmıştır. Çalışma sonucunda bireylerin okuma hızı ve hatasız okumada kullanılan her iki stratejide de önemli ölçüde gelişim gösterdikleri, bu stratejilerin etkisinin hemen hemen aynı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Stevens (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, açıklama içeren metinlerde ana fikri bulmaya yönelik okumaya katkı sağlayan stratejilerin etkisi incelenmiştir. Bu taktiklerin öğrencilere öğretilme çalışması süresince paragraflarda bulunan ana fikri tespit etme, paragrafa konulabilecek başlığı belirleme, bu başlıklardan yola çıkarak uygun kelime, cümle ve deyimleri gruplandırma stratejileri verilmeye gayret edilmiştir. Deneyimler sergilenirken gruplandırma ve strateji öğretiminin bir getirildiği şartlarda karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan çalışma göstermiştir ki konuyla ilgili ana fikrin bulunmasında stratejilerin öğretimi, öğrenciler üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır.

Pressley ve diğerleri (1992) tarafından gerçekleştirilmiş bir araştırmada, okuduğunu anlamayı sağlayan stratejilerin öğrencilere öğretilmesi amaçlanmıştır. Bunun için öğrenci ve öğretmenlerin konu üzerine karşılıklı çalışma yaparak soru cevap şeklinde uygulama yapmaları gerekmektedir. Yani stratejilerin bu tarz yaklaşımla öğretilmesi demek, öğrenci ve öğretmenlerin birbiriyle diyaloga geçmesi demektir.

Alderman ve diğerleri (1993) araştırmalarında, okuma çalışması amacıyla geliştirdikleri ön inceleme, soru sorma, okuma, ezberden anlatma, yansıtma ve gözden geçirme şeklinde olan PQ4R yöntemlerini kullanmış olup çalışma süresince öğrencileri haftada bir gün olacak şekilde 15 dakikayı kapsayan eğitime tabi tutmuşlardır. Sonuçlar başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin de strateji öğretiminden yararlandığını göstermiştir.

Rasinski ve diğerleri (1994) yapılan çalışmada akıcılığı geliştirme dersinde Dowhower (1987) ile benzer bir method kullanmışlar ancak normalde sınıf düzeylerinde kullanılan hikayeleri kullanmamışlar onların yerine elli ila yüz elli kelime arasında değişen metinler kullanmışlardır. Metinler öğretmenler tarafından sesli bir şekilde okunduktan sonra öğrenciler metinleri koro halinde okumuşlar ve eşleriyle beraber okuma alıştırmaları gerçekleştirmişlerdir. Bu öğrenciler geleneksel okuma aktiviteleri yapanlarla karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde gruplar arasında okuma düzeyi açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Murphy (1994) yapılan çalışmada okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırmacı çalışmasını alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuma-yazma arasındaki ilişkiyi çözüme becerisinden yoksun ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma üç ana aşamada gerçekleştirilmiştir: okuma-yazma süreçlerinin

bütünleştirilmesine yönelik etkinlikler, öğrenci merkezli okuma-yazma iletişim faaliyetleri ve okuma-yazma becerileri aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Araştırmacı, araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanan bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde, orijinal fikirler hakkında iletişim ve okuma-yazma becerilerindeki gelişim sayesinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini bulmuştur.

Gaultney (1995) yaptığı deneysel çalışmada okuma güçlüğü görülen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön bilgi ve tahmin stratejilerinin metni anlamlandırmadaki etkisini incelemiştir. Araştırmacı öncelikle 4. ve 5. sınıftan okuduğunu anlama becerilerinde sorun olan fakat belli konulara (beyzbol) ilgisi fazla olan erkek öğrenciler ve aynı sınıftan okuduğunu anlama becerisi iyi fakat aynı konuya (beyzbol) daha az ilgili veya ilgisiz olan erkek öğrencilerle, beyzbol konulu bir metin üzerinde çalışmıştır. Daha sonra araştırmacı, aynı metin üzerinden, belirli aralıklarla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına ve metni hatırlamalarına bakmıştır. Araştırmanın sonunda, bir konu hakkında ön bilgileri olan ancak okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin; anlama stratejilerini kullanma ve metni anlamlandırma becerilerinde gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Chapman (1997) 5. sınıf öğrencilerinin hikaye haritası stratejisini kullanarak öyküleyici metinleri anlamalarını geliştirmelerini incelemiştir. Sınıftaki 24 öğrenci iki gruba ayrılmış ve gruplardan biri ile etkileşimsel ortamda öykü yapısı çalışılmıştır. Diğer grupta ise öğrencilerin hikâye yapısına ilişkin hazırlanmış hikâye haritası ile etkileşimli öğretim modeli birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş hikaye okumaya yönelik kavramlarını ölçmeye dönük ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonunda; etkileşimli model ile hikâye haritası kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin okunan hikâyeye yönelik üst bilişsel becerilerini ve strateji bilgilerini hikâye yapısı ile bütünleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Halfyard (1997) ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada okuyucunun okuma deneyimlerini incelemiştir. Çalışma süresince öğrenciler üç ay boyunca gözlemlenmiş ve onlarla birlikte çalışılmıştır. Çalışma neticesinde isteksiz okuyucuların bazı okuma stratejilerini basite indirgedikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda aynı zamanda okuma ortamı ve materyallerinin isteksiz okuyucuların okuma deneyimlerinde önemli olduğu, metinler konusunda grup diyalogları ile birleştirilmiş öğretmen modellenli stratejilerin isteksiz okuyucuları bağımsız okumalarıyla çeşitli stratejik okuma çalışmalarını birleştirme yönelttiği tespit edilmiştir.

Katim ve Harris (1997) araştırmalarında, orta öğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesini incelemiştir. Kontrol gruplu deneysel bir araştırma

yapmışlar ve bu araştırmada “ipucu buldur, yaptır ve kontrol et” şeklindeki üçlü stratejiyi kullanmışlardır. Bu strateji “paragrafı oku, kendi kendine sorular sor, (paragrafla ilgili, ana fikir vb.) ana fikri ortaya koy” şeklindedir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Choi (1999) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğrenen Koreli öğrencileri tarafından kullanılan okuma stratejilerini sesli düşünme yöntemiyle belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada katılımcıların yabancı dil tecrübeleri ve yeterlilikleri okuma stratejileri kullanmaları bakımından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda doğru okumaya ve okuduğunu anlama sürecine katkı sağlayan etkenler, bilhassa işleme stratejileri çeşitleri ve etkileşimleri de incelemeye dahil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin çeşitli işleme stratejileri kullandıkları, ancak bunların her zaman yeterli bir kavrama sağlamadığı tespit edilmiştir.

Penner (1999) tarafından yapılan çalışmada metin ön izleme, özetleme, tanımlar ve ek açıklamalar için not alma ve kılavuzlu çalışma tekniği stratejilerinin öğretimin etkililiği üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada bir grup öğrenciyle (n=25) belirtilen stratejilerin öğretiminin okuduğunu anlama ve kişinin kendine güveni üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Burles (2000) tarafından farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerinin öyküleyici ve açıklayıcı metinleri okurken kullandıkları, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlamada karşılaştıkları sorunlara karşı nasıl yaklaştıklarını, aynı zamanda öğrencilerin kullandıklarını ifade ettikleri ve kullandıkları stratejiler arasında tutarlılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada yetişkin ve gelişmiş okuyucuların okuduğunu anlama amaçlarına göre stratejileri daha iyi düzeyde kullandıkları, aynı zamanda metin türüne göre kullandıkları stratejileri değiştirdikleri görülmüştür.

Wade ve Trathen (1990) tarafından yapılan çalışmada bir konuyu okumaya başlamadan önce o konu ile ilgili ana fikrin ne olduğuna dair soruları okumuş olan öğrencilerin, okumamış olanlara göre önemli sayılan bilgileri hatırlama seviyelerine bakılması hedeflenmiştir. Araştırmaları kapsamında 160 lisans eğitimi alan öğrenciden denizleri anlatan akademik bir metnin okunması istenmiştir. Ancak bazı öğrencilere okumaya başlamadan önce 5 soru sorulmuş ve sonra metin okutulmuş, diğerlerine sorular yöneltilmeden okumaya başlanması istenmiştir. Nihayetinde soru yöneltilmiş olan öğrencilerde önemli bilgileri hatırlama oranının daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan okumaya başlamadan önce konuyla ilgili verilecek olan soruların öğrencileri motive ederek önemli bilgiler üzerine odaklanmalarını artırdığı tespit edilmiştir (Wade ve Trathen, 1990'dan akt., Nist ve Holschuh, 2000, s.138).

Boyan (2002), bir grup kavramı içinde 4. sınıf öğrencilerinin sesli düşünceleri sırasında işe koşulan okuma stratejilerinin etkisine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Araştırma betimsel yöntemle incelenmiş olup veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda sesli düşünen okuyucu tiplerinin metinlerin anlamlandırılmasında geniş çapta okuma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sözel ifadelerinde diğer stratejilerden daha sık olarak kesin ve açık olan stratejileri kullanma eğiliminde oldukları, zaman zaman okuma sürecinde bireysel (özgün) tekniklerin genişlediği, çeşitlendiği gözlenmiştir.

Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından farklı düzeydeki bireylerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma neticesinde öğrenciler açısından okuduğunu anlama stratejileri; genel okuma stratejileri, okumayı destekleyici stratejiler ve problem çözme stratejileri biçiminde 3 farklı grupta incelenmiştir.

Nelson (2003), üst biliş stratejilerinin öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlama düzeyi üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmada 39 öğrenciyle çalışılmış, bunlardan 20'si deney grubunda 19'u da kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere sesli düşünme, metinler arası bağlantılar kurma, görselleştirme, sorgulama gibi üst biliş stratejileri kullanmanın amacı ve önemi öğretilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deneysel çalışmalar yapıldıktan sonra yapılan son testte biliş ötesi stratejilerinin etkililiğini gösterecek biçimde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda üst biliş stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarında anlamlı bir artış sağladığı ve anlama yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından yüksek düzeyde bir yeterliliğe ulaşmalarını sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Eilers ve arkadaşları (2006) çalışmalarında, bilişsel farkındalık stratejileri kullanımının okuduğunu anlamada etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmalarında 1. sınıf düzeyinden itibaren öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminin okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada okuma ile ilgili bilişsel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Okuma Farkındalığı İndeksini (Jacobs ve Paris, 1987) "Index of Reading Awareness" ve Beaver'ın (1999) Geliştirici Okuma Ölçeği "Developmental Reading Assesment" kullanılmıştır. Çalışma süresince okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla gözlem sırasında doldurulması için Anlama Stratejisi Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilere bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımını öğretmenin hem okuduğunu kavrama düzeyini hem de serbest okuma alışkanlığını geliştireceği sonucuna varılmıştır.

Morra ve Tracey (2006) yaptıkları araştırmada 3. sınıf seviyesinde olan bir konuyu belirleyerek o konuda “çoklu akıcı okuma çalışmaları”nın etkisine bakmışlardır. 8 hafta süresince öğrencilere sesli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma, eko okuma ve öğretmen modelini de kapsayan farklı okuma çalışmaları yaptırmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda çoklu akıcı okuma stratejisinin sesli okumayı geliştirmeye diğer yöntemlerden daha çok etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Ocasio (2006), “Okuduğunu Anlamanın Güçlendirilmesi İçin, Strateji Gelişimi Amaçlı İki Öğretimsel Programın Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasında, metin yapısının incelemenin geliştirilmesi amacıyla yapılan öğretimin anlamayı arttırıp arttırmadığı ve dört stratejinin (tahmin, özetleme, netleştirme ve soru sorma) kullanımını geliştirmeyi amaç edinen öğretimden daha etkili olup olmayacağı incelenmiştir. Deney grubuna metin yapısını öğretmek, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile okuduğunu anlamanın etkililiğini incelemiştir. Buna göre metin yapısını bilen deney grubu öğrencileri okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme süreçlerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fotovatian ve Shokrpour (2007) tarafından yapılan çalışmada İran Üniversitesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin okumalarına etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, üst bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç kategoride toplanan okuduğunu anlama stratejileri uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi ve bir ölçek aracıyla toplanan verilerin; iyi okuyucuların yüksek düzeyde üst bilişsel stratejileri kullandığını, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri kullanımda iki grup arasında fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sim (2007) tarafından yapılan çalışmada orta düzeyde İngilizce öğrenen Koreli öğrencileri Korece metinleri okurken kullandıkları stratejiler ile bunların cinsiyete, metin türüne, milliyete ve okuma yeterliliğine göre durumlarını incelemiştir. Yapılan çalışma neticesinde öğrencilerin tespit edilen tüm stratejileri, bilhassa da bilişsel ve telafi edici stratejileri yoğun bir şekilde kullandıkları, bazı öğrencilerin aynı anda birkaç okuma stratejisini kullandığı tespit edilmiştir.

Abdelhalim (2017) tarafından EFL öğrencileri arasında okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamada zihin alışkanlıklarına ve paylaşılan sorgulamaya dayalı öğretim stratejilerinin etkinliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde EFL pedagojisi için, strateji temelli öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkin etkisini vurgulayan önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altay ve Altay (2017) tarafından yapılan çalışmada online okuma görevleri ve okuma stratejilerinin EFL öğrencilerinin okuma test skorlarına olan etkisini incelemişlerdir. 51 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen öğrencilerden 25’i dönem boyunca çevrimiçi okuma görevine atanmış olan deney grubunu oluştururken 26’sı ise kağıt üzerinde okumaya

devam eden kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin meta bilişsel okuma stratejilerini belirlemek için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Metabilişsel Farkındalık Stratejileri”nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde kontrol ve deney grubunun test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine yapılan çalışma neticesinde stratejilerden hiçbirinin öğrenciler tarafından tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Bergey ve diğerleri (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada meta-bilişsel okuma ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okuma güçlüğü olan 244 öğrenci ile normal 603 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlara göre daha düşük akademik performansa sahip oldukları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin birden çok üst bilişsel okuma ve çalışma stratejisi ölçeğinden daha düşük puanlar elde ettikleri ancak elde edilen bu puanların akademik performans ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Chavelier ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin okuma, çalışma ve öğrenme stratejilerinin kullanımlarını incelemiştir. Aynı zamanda strateji kullanımının akademik başarı üzerinde etkisi de incelenmiştir. Yapılan çalışma neticesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüğü olmayan akranlarından farklı strateji kullandıkları görülmüş olup okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ve çalışma yardımlarının kullanımını tercih ettikleri ve bu stratejilerin de akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Price-Mohr ve Price (2017) erken okuma stratejilerinde cinsiyet farklılığını incelemek amacıyla İngiltere’de yaptıkları çalışmada 16 okuldan 372 öğrenci katılmıştır. Standart okuma ve anlama ölçümleri kullanılmıştır. Araştırma, erkeklerin tam kelime ve sentetik fonetik yaklaşımlarının bir karışımını kullanarak daha kolay öğrendiklerini gösteren istatistiksel olarak anlamlı kanıtlar sunmaktadır. Buna ek olarak, kanıtlar, çocukların varsayılan kod çözme yeteneklerinin ötesine geçen, kelime hazinesi de dahil olmak üzere, “gerçek” kitapların doğal tarzı dilini kullanarak daha kolay okumayı öğrendiklerini göstermektedir.

Jamal ve Dehraj (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğretmenlerinin okuma stratejilerinin geliştirilmesine yönelik çalışma stratejilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Pakistan Okuma Projesi’nin Sindh ilkokullarının ilk sınıflarında ana dilin okuma tekniğine yatırım yaptığını araştırmıştır. Yapılan çalışma neticesinde öğrencilerin ücretsiz ilköğretim programına yönelik hazırlık koşullarında okuma bileşenlerinin desteklenmesini sağlayan okuma stratejilerine yönelik bilgiler verilmiştir.

Padeliadu ve diğeri (2018) tarafında yapılan okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma stratejilerini araştırmak ve okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin okuduğu temel meta bilişsel eksiklikleri ortaya koymak amaçlanmıştır. 250 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin ortalama okuyuculara kıyasla daha düşük düzeyde üst bilişsel okuma farkındalığına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin ortalama okuyuculara göre etkili olmayan okuma stratejilerini tercih ettikleri ifade edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; katılımcıların okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genellikle orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okuma ve öğrenme güçlüğü olan bireyler ve normal bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda normal bireylerin okuma güçlüğü olan bireylere göre daha düşük düzeyde okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Cinsiyete göre okuma stratejilerinin erkeklerin lehine fark gösterdiği görülmektedir. Sıklıkla tercih edilen okuma stratejileri bakımından farklılıklar olduğu; soru sorma, ezberden okuma, akıcı okuma gibi stratejilerin özellikle dil eğitiminde kullanılan diğer stratejileri tercih edenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda tekrarlı okuma, tahmin, özetleme, netleştirme ve soru sorma, sesli okuma, koro okuma, sesli düşünme, metinler arası bağlantılar kurma, görselleştirme, sorgulama, metin ön izleme, not alma ve kılavuzlu çalışma strateji, bütünleştirilmiş okuma-yazma vb. uygulandığı gruplarda okuduğunu anlama ve akademik başarı konusunda olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni açıklanmaktadır.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Karma yöntem araştırması olan bu çalışma, inceleme sorununu her yönüyle ve tüm içeriğiyle birlikte irdelemek için pragmatik öğretilerin kaideleri yönünde nicel ve nitel metotların beraber kullanılmasıyla ortaya çıkan inceleme şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntemi savunan araştırmacılar bir araştırmada hem keşif hem de doğrulayıcı yöntemlerin her ikisinin de kullanılmasının önemli olduğunu savunmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Karma yöntem araştırmalarının tamamının temelini, temel desenler oluşturmaktadır. Bu desenler; birleştirme (çeşitleme) deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desen olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Bu araştırmada açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesidir.

Nicel sonuçlar istatistiksel anlamlılık, güven aralıkları ve etki boyutlarını sağlayarak çalışmanın genel sonuçlarını ortaya koyar. Ancak bu yöntem, elde edilen sonuçların nasıl oluştuğunu açıklamaya yetmeyebilir. Bu nedenle, nicel sonuçları açıklamak için nitel sonuçlar devreye sokulmaktadır. Art arda olmasından dolayı ardışık desen olarak adlandırılır. Bu desen şu adımlar üzerinden yürütülür:

İlk aşamada nicel veri toplanır, analiz edilir. İkinci aşama olan nitel aşamada hangi sonuçların daha derin keşfinin yapılacağını; nitel aşamada katılımcılara hangi soruların sorulacağını belirlemek için nicel analiz soruları incelenir. Nicel sonuçların açıklaması için ikinci aşamada nitel veriler toplanıp analiz edilir. Nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna dair çıkarımlar yapılır. Bu araştırma gücünü, araştırmanın birbiri üzerine inşa edilen kolaylıkla anlaşılabilir ve birbirinden ayırt edilebilen iki aşamadan almaktadır. Buna rağmen iki aşamanın ardışık bir şekilde uygulanması zaman aldığı için bu deseni yürütmek zordur. Diğer bir zorluk da hangi nicel sonuçların daha fazla açıklama gerektirdiğinin belirlenmesidir (Cresswell, 2017).

Açıklayıcı ardışık desen kullanımının ilk aşaması olan nicel veriler, farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirleyebilmek için; Karatay (2009)

tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Veriler, SPSS 22 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen nicel bulgu sonuçlarını derinlemesine incelemek için nitel veriler, 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının düşüncelerine başvurularak görüşme ya da yazılı görüş alma formu ile alınarak analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı durumu, öğrenim gördükleri üniversite, sahip olunan kitap sayısı, en fazla tercih edilen kitap türü ve okuma stratejileriyle alakalı lisans eğitiminde ders alma durumuna göre değişip değişmediğinin incelendiği bu araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinde, bir durumu değiştirmeden gözleyebilmek çok önemlidir. Bu yüzden inceleme konusuna dair mevcut olan durumu analiz etmek için “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde, hangi sıklıkta” gibi sorulara cevap verecek şekilde betimlemeler yapılır (Karasar, 2015).

Belli bir konu veya olaya dair iştirak edenlerin düşünce veya eğilim, yaklaşım, yetenek ve hüner gibi bazı niteliklerinin tespit edildiği tarama modelindeki araştırmalar, farklı incelemelere göre büyük bir topluluğun bir mevzuya dair düşüncelerinin veya özelliklerin tanımlanması için, grubu temsil edebilen yapıda bireylerden meydana gelen bir kısmı seçilerek yapılır. İnceleme için gerekli verilerin bir araya getirilmesi sürecinde bilgi kaynakları, kendilerine yöneltilmiş suallere bireylerin verdikleri yanıtlardan derlenmektedir. Bilgiler, özellikleri açıklanacak grubun tüm bireylerinden ayrı ayrı değil, sadece bir parçasından örneklem alınarak gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2016).

### 3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2017-2018 öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta eğitim alan; seçkisiz örnekleme yöntemiyle, gönüllülerden seçilmiş 350 öğretmen adayından oluşmuştur. Ölçek 408 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Verilerden 58 ‘i geçersiz olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda 40 kişi örneklemin dahil olduğu her üniversiteden 10’ar kişi olarak kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmanın hızını artırır ve araştırmacının işini kolaylaştırarak yakınında erişilmesi kolay olan bir durum belirleyerek ona göre örnekleme oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Erzurum ve Trabzon ilindeki öğretmen adaylarıyla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak; Eskişehir ve Erzincan ilindeki öğretmen adaylarındansa yazılı görüş alma formu yardımıyla veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sayı ve cinsiyet bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Dahil Edilen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	210	60
	Erkek	140	40

Araştırmaya iştirak eden sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %60'ının (N=210) kadın, %40'ının ise (N=140) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	28	70
	Erkek	12	30

Tabloya göre görüşmeye katılan 40 kişiden 28 'inin (%70) kadın, 12 si (%30) ise erkek olduğu görülmektedir.

### 3. 3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi konularına değinilmektedir.

#### 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

##### 3. 3. 1. 1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada öğretmen adayları açısından okuduğunu anlama stratejilerini kullanma seviyelerini saptamak için Karatay (2009)'ın geliştirmiş olduğu "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*" uygulanmıştır. Bu ölçekle birlikte araştırmanın bağımsız değişkenlerini içeren, "*Kişisel Bilgiler*" bölümü öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmını meydana getiren "*Kişisel Bilgiler*" kısmında öğretmen adaylarını tanımayı sağlayacak; bazı değişkenler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete, akademik ortalamaya, öğrenim görülen üniversiteye, sahip olunan kitap sayısına, en çok okunan kitap türüne ve lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik bilgiler istenmiştir.

Araştırmada kullanılan "*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*" 3 boyuttan oluşmaktadır. Okumayı planlama alt boyutunda (Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım. Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı

belirlerim...gibi), düzenleme alt boyutunda (Okuduğuma yardımcı olması için okurken not tutarım...gibi) ve değerlendirme alt boyutunda (Metni kendi sözcüklerimle özetlerim...gibi) maddeler içermektedir. Ölçek okumayı “planlama” stratejileri (9 madde), okumayı “düzenleme” stratejileri (14 madde) ve okumayı “değerlendirme” stratejilerini (9 madde) kullanma seviyelerini tespit etmeyi sağlayan; 32 maddeden oluşan güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir ölçme aracıdır.

Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .88; alt boyutlarından “planlama” için .65, “düzenleme” için .66 ve “değerlendirme” için .78 ‘dir. Raines Eudy (2000) tarafından değeri 0-1 aralığında değişebilen Cronbach Alpha iç tutarlılık değerinin .50’den fazla olmasının sorun oluşturmayacak bir değer olduğu vurgulanmaktadır. Örneklem farklılığından dolayı bu araştırmada mevcut veriler üzerinden ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik sonuçları bir kez daha incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri toplam için .88, birinci alt faktör için .69, ikinci alt faktör için .71 ve üçüncü alt faktör için .81 olarak hesaplanmıştır. Prof. Dr. Halit Karatay’dan “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nin kullanımı için yazılı izin alınmıştır (Ek-2 ‘de yer almaktadır).

### 3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme- Yazılı Görüş Alma Formu

Araştırmada ölçekten elde edilen verileri derinlemesine incelemek amacıyla 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenleri adaylarının okuma stratejilerini ve bu stratejileri kullanma düzeyleriyle ilgili düşünceleri; tercihe ve ulaşılabilirliğe binaen görüşme ve yazılı görüş alma formu yardımıyla alınmıştır. 20 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılırken, 20 öğretmen adayına ise yazılı görüş alma formu ulaştırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı tarafından görüşme soruları önceden hazırlanır fakat görüşmenin gidişatına göre; sorular değiştirilebilir, karşılıklı olarak oluşturulan soruların dışında yeniden sorular oluşturulup tartışılmasına izin verilerek konudan uzaklaşmayarak yeniden düzenlenebilen görüşme tekniğidir (Ekiz, 2013). Hem hazırlanmış olan soruları yanıtlamayı hem de yeni sorularla detaylı bilgi almayı sağlar. Bu nedenle görüşülene kendini ifade etme imkânı sağlar, konuyla ilgili detay alma gibi avantajları vardır. Önemsiz konularda fazla zaman harcanması ve görüşme süresinde kontrolün kaybedilmesi, yüz yüze görüşme yapılanlara göre uzaktan yapılan görüşmelerde güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları bulunur (Büyüköztürk, vd., 2016).

Yapılan görüşmeler, sınıf öğretmenleri adaylarının okuma stratejileri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili bilgi edinme amaçlıdır. Görüşmenin birinci kısmında araştırmaya katılan öğretmen adaylarını tanımaya yönelik sorular yer alırken; ikinci kısım okuma stratejileri hakkındaki düşüncelerini belirlemek için toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları için uzman görüşü alınmış olup; kapsam geçerliliğini

sağlamak için araştırmının nicel boyutunu destekleyecek nitelikte birbiriyle ilişkili sorulardan oluşmaktadır. Okuma stratejileri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemeye yönelik sorular (Okuma stratejileriniz nelerdir? Okuma stratejilerinizi ne sıklıkla kullanırsınız? ...gibi) yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme için hazırlanan sorular; görüşme teklifini kabul etmeyen sınıf öğretmeni adaylarına “yazılı görüş alma formu” uygulanmıştır.

### **3. 3. 2. Veri Toplama Süreci**

Araştırmaya ilişkin veriler 2017-2018 öğretim yılında belirlenen üniversitelere bizzat gidilerek ya da yardımcı olan öğretim elemanları aracılığı ile toplanmıştır. Ölçekler çoğaltılıp, uygun derslerde ilgili dersin öğretim üyesi eşliğinde, gerekli açıklamalar yapılarak; 4.sınıfta öğrenim gören 350 sınıf öğretmeni adayından yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeğin yanıtlanması ortalama 12 dakika sürmüştür.

Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış tarzdaki görüşme ise Atatürk Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden seçilen 20 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmelerinin ses-kayıt cihazında kaydedileceği belirtilmiş olup, gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarının müsaitlik durumuna göre ders aralarında yapılmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 9 dakika olmak üzere toplamda 90 dakikalık bir zamanda tamamlanmıştır. Devamında bu verilerin tamamı yazıya dökülerek toparlanmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi'nden seçilen 20 sınıf öğretmeni adayına yazılı görüş alma formu uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları görüşlerini yazılı olarak ifade ederek internet üzerinden yazılı görüş alma formunu geri göndermeyi kabul etmişlerdir. Gönderilmiş olan yazılı görüş alma formuna ait sorulara 6 dakikalık bir zaman zarfında yanıt vermişlerdir. Daha sonra verilerin hepsi birleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Yazılı Görüş Alma Formu (Ek-1)'de yer almaktadır.

### **3. 3. 3. Verilerin Analizi**

Araştırmada Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen nicel verilerin analiz edilmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS 22.0) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı durumu, öğrenim görülen üniversiteye, sahip olunan kitapların adedi, kitap türlerinden en fazla tercih edilenleri ve okuma stratejileriyle alakalı lisans

eğitiminde ders alma durumuna göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için karşılaştırma (t Testi, ANOVA, Post-Doc testlerinden Tukey) türü analizler kullanılmıştır.

“Okuma stratejileri düzeylerinin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

1. Her zaman kullanırım- Her zaman Yaparım 4.20-5.00
2. Sık sık kullanırım- Genellikle Yaparım 3.40-4.19
3. Bazen kullanırım- Bazen Yaparım 2.60-3.39
4. Nadiren kullanırım- Nadiren Yaparım 1.80-2.59
5. Hiç kullanmam- Hiçbir zaman Yapmam 1.00-1.79” (Çöğmen, 2008, s. 54).

Araştırmada elde edilen nitel bulgular “betimsel analiz” ile incelenmiştir. Görüşülen veya gözlemlenen kişilerin fikirlerini dikkat çekecek tarzda aksettirmek ve örnekleyebilmek için doğrudan alıntılar da kullanılır. Bu analizin yapılma nedeni, mevcut verileri düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak için çıkarımlar yaparak sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda veriler, önce sistemli bir şekilde düzenlenir ve anlaşılır biçimde betimlenir. “Betimlemeler açıklanarak yoruma tabi tutulur, sebep-sonuç irtibatı olup olmadığına bakılır ve bazı çıkarımlar yapılır. Araştırmacının yorumları olarak, bulunan bu çıkarımların birbirleriyle ilişkilendirilmesi, anlamlı hale getirilip ve bazı öngörülerde bulunulması da kabul edilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan sık sık alıntılarla desteklenmiştir. Görüşme yapılan her öğretmen adayına bir numara verilerek ÖA1, ÖA2, ÖA3, ...şeklinde kodlanmıştır.

## 4. BULGULAR

### 4. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adayları açısından okuma stratejilerini kullanma seviyelerinin cinsiyete, akademik ortalamaya, öğrenim gördükleri üniversiteye, sahip olunan kitap sayısına, en çok okunan kitap türüne ve okuma stratejileriyle alakalı lisans eğitiminde ders alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilen tablolarda gösterilmiştir.

#### 4. 1. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Stratejileri	n	x	Ort. Puan	ss	min.	maks.
Planlama	350	3.68	33.89	.68	1.22	8.89
Düzenleme	350	3.60	50.40	.65	1.36	6.43
Değerlendirme	350	3.51	31.55	.68	1.38	4.88
Genel	350	3.62	115.84	.60	1.31	5.81

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” nin faktörlerine ait puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının 1. faktöre yani ölçeğin okumayı “planlama” boyutuna ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 3. faktöre yani ölçeğin okumayı “değerlendirme” alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”nden toplam 42-186 puan alınmaktadır. Ölçeğin alt faktörlerine göre puan dağılımı ise; “planlama” boyutundan 11-80 puan, “düzenleme” boyutundan 19-90 puan, “değerlendirme” boyutundan 12-44 puan şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlarla sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; puan ortalamalarının okumayı ‘planlama’ alt boyutunda ortalama 34 puan ile orta seviyede, okumayı ‘düzenleme’ alt boyutunda ortalama 50 puan ile ve okumayı ‘değerlendirme’ alt boyutunda ortalama 32 puan ile iyi seviyede olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının genel

okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerinin alınan 115 ortalama puan ile iyi olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre “planlama” stratejilerini kullanabilme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları ( $\bar{x}$ ) =3.68 ve standart sapma puanları (ss) =.68, “düzenleme” stratejilerini kullanabilme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları ( $\bar{x}$ ) =3.60 ve standart sapma puanları (ss) =.65, “değerlendirme” stratejilerini kullanabilme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları ( $\bar{x}$ ) =3.51 ve standart sapma puanları (ss) =.68 ’dir. Her üç alt boyutun toplamı olan ve genel olarak okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları ise ( $\bar{x}$ ) =3.62 ve standart sapma puanları (ss) =.60’dır. Aritmetik ortalama değerleri yorumlama kriterine göre (4) kategorisinde yer aldığı ve “sık sık kullanırım- genellikle yaparım” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca standart sapma puanlarının yüksek olmaması ise, grubun homojen sayılabileceği anlamına gelmekte, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini genellikle kullandıklarını ifade ettikleri okuma strateji puanlarının tüm sınıf öğretmeni adayları için genellenebilir bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle strateji kullanım düzeyleri çok yüksek, düşük ya da çok düşük olan sınıf öğretmen adaylarının grupta önemli bir faktör olarak yer almadıkları söylenebilir.

#### 4. 1. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Planlama	Kadın	210	3.66	.656	348	-.554	.580
	Erkek	140	3.70	.730			
Düzenleme	Kadın	210	3.60	.712	348	.321	.749
	Erkek	140	3.58	.561			
Değerlendirme	Kadın	210	3.52	.691	348	.132	.895
	Erkek	140	3.51	.667			
Genel	Kadın	210	3.62	.626	348	.016	.987
	Erkek	140	3.61	.563			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin ( $t(348) = .016$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek sınıf



öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin 3 alt boyutunun (planlama-düzenleme-değerlendirme) ayrı ayrı puan ortalamalarına göre de birbirine yakın olduğu, fakat anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

#### 4. 1. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Ortalamaya Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamalarının yüzde-frekans dağılımı ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Ortalamalarının Yüzde-Frekans Dağılımı

Yüzde- Frekans	f	%
Akademik ortalama		
2.00-2.50	66	18.9
2.50-3.00	132	37.7
3.00-3.50	103	29.4
3.50-4.00	49	14.0
Toplam	350	

Tablo 7’de sınıf öğretmeni adaylarının %19’unun (66) akademik başarı durumunun 2.00- 2.50, %38’inin (132) 2.50-3.00, %29’unun (103) 3.00- 3.50 ve %14’ünün (49) de 3.50-4.00 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik ortalamaya göre farklılaşma durumu Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1.501	2	.500	1.387	.247	
Gruplar içi	124.805	346	.361			
Toplam	126.306	349				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik ortalamaya göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ( $F(2-346) = 1.387, p > .05$ ). Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamalarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları

Akademik Ortalama	N	Ortalama	Ss (±)	F	p			
Planlama	2.50-3.00	132	3.74	.642	1.678	.171		
	3.00-3.50	103	3.71	.817				
	3.50-4.00	49	3.63	.617				
Düzenleme	2.00-2.50	66	3.55	.587				
	2.50-3.00	132	3.65	.691				
	3.00-3.50	103	3.50	.604				
Değerlendirme	3.50-4.00	49	3.72	.729			.763	.516
	2.00-2.50	66	3.47	.648				
	2.50-3.00	132	3.56	.673				
Değerlendirme	3.00-3.50	103	3.45	.730				
	3.50-4.00	49	3.59	.635				

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamalarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde akademik ortalaması 2.50-3.00 arasında olanların “planlama” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğer akademik ortalamada olanlardan daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, 3.50-4.00 arasında olanların “düzenleme” ve “değerlendirme” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğer akademik ortalamada olanlardan daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür.

#### 4. 1. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversitelere Göre Yüzde-Frekans Dağılımı

Yüzde-Frekans	f	%	
Üniversite	ATA Ü	111	31.7
	KTÜ	104	29.7
	EOÜ	70	20
	EÜ	65	18.6
Toplam	350		

Tablo 9’da sınıf öğretmeni adaylarının %32’sinin (111) ATA Ü, %30’ unun (104) KTÜ, %20’sinin (70) EOÜ ve %18’inin (65) de EÜ’de öğrenim gördüğü görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversite değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1.644	3	.548	1.521	.209	
Gruplar içi	124.662	346	.360			
Toplam	126.306	349				

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversite değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3-346) = .209, p > .05$ ). Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördüğü üniversitelere göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların üniversite değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

Üniversite	N	Ortalama	SS ( $\pm$ )			
Planlama	ATA UNİ	104	3.67	.587	.572	.634
	KTÜ	111	3.73	.873		
	EOÜ	70	3.67	.560		
	EÜ	65	3.59	.594		
Düzenleme	ATA UNİ	104	3.60	.604	1.264	.287
	KTÜ	111	3.68	.663		
	EOÜ	70	3.54	.683		
	EÜ	65	3.50	.685		
Değerlendirme	ATA UNİ	104	3.54	.571	3.479	.016
	KTÜ	111	3.65	.743		
	EOÜ	70	3.45	.675		
	EÜ	65	3.32	.695		

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üniversite değişkenine göre okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde KTÜ’de eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının “planlama” “düzenleme” ve “değerlendirme” alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanın diğer üniversitelerde olanlardan daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür.

#### 4. 1. 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Sayılarına Göre Yüzde-Frekans Dağılımı

Yüzde- Frekans	f	%
1-100	257	73.4
101-200	55	15.7
201-300	26	7.4
301-...	12	3.4
Toplam	350	

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %73'ünün (257) sahip olduğu kitap sayısı 1-100, %16'sının (55) 101-200, %7'sinin (26) 201- 300 ve %4'ünün (12) 301- ... görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sahip olunan kitap sayısına göre farklılaşma durumu Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.074	3	.691	1.925	.125	
Gruplarıçi	124.232	346	.359			
Toplam	126.306	349				

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sahip olunan kitap sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3- 346) = .125, p>.05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların sahip olunan kitap sayısına göre farklılaşma durumu Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğin Alt Boyutlarındaki Puanların Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Ortalama	SS ( $\pm$ )	F	p
1-100	257	3.63	.593	5.017	.002
101-200	55	3.74	.642		
201-300	26	3.68	.817		
301- ...	12	4.38	.617		

Tablo 14'ün devamı

Kitap Sayısı	N	Ortalama	SS ( $\pm$ )	F	p	
Düzenleme	1-100	257	3.59	.587	.585	.625
	101-200	55	3.55	.691		
	201-300	26	3.66	.604		
	301- ...	12	3.80	.729		
Değerlendirme	1-100	257	3.47	.648	2.408	.067
	101-200	55	3.56	.673		
	201-300	26	3.76	.730		
	301- ...	12	3.80	.635		

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olunan kitap sayılarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde 301- üstü kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarının okumayı “düzenleme” ve “değerlendirme” stratejileri alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanın diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür. 301- üstü kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarının okumayı “planlama” stratejileri alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğerlerinden daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ( $F(3, 346) = .002, p < .05$ ) görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Ölçeğin Planlama Alt Boyutu Puanlarının Sahip Olunan Kitap Sayısına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6.862	3	2.287	5.017	.002	( 1-100-- 301-üstü) (101-200 –301-üstü) (201-300 –301-üstü)
Gruplarıçi	157.737	346	.456			
Toplam	164.598	349				

Tablo 15 incelendiğinde Tukey testinin sonuçlarına göre; 301- üstü kitap sahibi sınıf öğretmeni adayları ( $X=4.38$ ), 1-100 kitap sahibi sınıf öğretmeni adayları ( $X=3.63$ ), 101-200 kitap sahibi sınıf öğretmeni adayları ( $X=3.74$ ), 201-300 kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarına ( $X=3.68$ ) göre daha yüksektir. 301- üstü kitap sahiplerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğüne (ilişki gücü) ( $\eta^2$ -kare korelasyon katsayısı =  $KT_{\text{gruplar arası}} / KT_{\text{toplam}}$ ) bakıldığında; ( $6.862 / 164.598 = .041689$ ) = (.04) ile orta düzeyde bir etki olduğu ve buna göre ölçeğin planlama alt boyutundaki puanlarda

gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün 301-üstü kitap sahibi olanlara bağlı olduğu şeklinde ifade edilebilir.

#### 4. 1. 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin En Çok Okunan Kitap Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının En Çok Okunan Kitap Türüne Göre Yüzde-Frekans Dağılımı

Yüzde-Frekans	f	%	
Kitap Türü	Hikaye	69	19.7
	Masal	37	10.6
	Roman	207	59.1
	Deneme	37	10.6
	Toplam	350	

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok okunan kitap türüne göre %59'unun (207) roman, %20'sinin (69) hikaye, %11'inin (37) masal ve %11'inin (37) deneme türünü tercih ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin en çok tercih edilen kitap türüne göre farklılaşma durumu Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin En Çok Okunan Kitap Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.996	3	.332	.917	.433	
Gruplarıçi	125.309	346	.362			
Toplam	126.306	349				

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin en çok okunan kitap türü bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3-346) = .917, p > .05$ ). Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının en çok okunan kitap türü bakımından okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların kitap türüne göre farklılaşma durumu Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki Puanların Kitap Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Kitap Türü		N	Ortalama	Ss (±)	F	p
Planlama	Roman	207	3.66	.636	.781	.505
	Hikaye	69	3.77	.620		
	Deneme	37	3.57	.653		
	Masal	37	3.71	1.034		
Düzenleme	Roman	207	3.60	.698	1.211	.306
	Hikaye	69	3.69	.628		
	Deneme	37	3.49	.607		
	Masal	37	3.48	.469		
Değerlendirme	Roman	207	3.51	.697	.304	.796
	Hikaye	69	3.58	.688		
	Deneme	37	3.45	.632		
	Masal	37	3.49	.630		

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının en çok tercih edilen kitap türüne göre okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde hikaye türünü tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının, okumayı “planlama”, okumayı “düzenleme” ve okumayı “değerlendirme” alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanın diğer kitap türlerini tercih edenlerden daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür.

#### 4. 1. 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumları

Frekans-Yüzde	f	%
Evet	60	%17.1
Hayır	290	%82.9

Tablo 19 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %17’sinin lisans eğitiminde okuma stratejilerine yönelik eğitim aldığı görülürken; %83’ününse eğitim almadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin lisans eğitiminde okuma stratejilerine yönelik ders alma durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Okuma Stratejilerine Yönelik Ders Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Ders Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Planlama	Evet	60	3.78	.883	348	-1.320	.188
	Hayır	290	3.65	.638			
Düzenleme	Evet	60	3.64	.579	348	-.633	.527
	Hayır	290	3.58	.670			
Değerlendirme	Evet	60	3.57	.694	348	-.670	.503
	Hayır	290	3.50	.678			
Genel	Evet	60	3.68	.616	348	-.855	.393
	Hayır	290	3.60	.598			

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin lisans eğitiminde okuma stratejisiyle ilgili ders alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ( $t(348) = .393, p > .05$ ) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre ölçeğin 3 alt boyutuna göre ortalamalarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

## 5. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Okuma Stratejisi” ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, okuyucu tanımlarına, kitap okuma sıklıklarına, kullandıkları okuma stratejilerine ve okuma stratejileriyle alakalı lisans eğitiminde ders alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin görüşmeler ve yazılı görüş alma formundan elde edilen bulgular aşağıda verilen tablolarda gösterilmiştir.

### 4. 2. 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kendilerini “Okuyucu” Olarak Tanımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 21. Görüşmeye Katılanların Frekans-Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	28	70
Erkek	12	30

Tabloya göre görüşmeye katılan 40 kişiden 28 'inin (%70) kadın, 12 si (%30) ise erkek olduğu görülmektedir.



Tablo 22. Okuyucu Tanımlarını İçeren Frekans Tablosu

Okuyucu Tanımları	f
Dikkatli okuyucu	19
Sabırlı okuyucu	9
İyi okuyucu	6
Meraklı okuyucu	2
Fazla okumayı sevmeyen okuyucu	1
Dikkatli fakat sabırsız	1
Ara sıra okuyan okuyucu	1
İdeal okuyucu	1

Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarına kendinizi okuyucu olarak nasıl tanımlarsınız sorulduğunda; neredeyse hepsinden (n=40) olumlu yanıtlar alınmıştır. Sadece iki öğretmen adayı “fazla okumayı sevmeyen” ve “okumayan” okuyucu tanımları yer almaktadır. Verilen yanıtlarla yapılan tanımlara bakıldığında en çok 19 öğretmen adayının cevabının “Dikkatli”, 9 öğretmen adayının cevabının “Sabırlı”, 6 öğretmen adayının cevabının “İyi”, 2 öğretmen adayının cevabının “Meraklı”, 1 öğretmen adayının cevabının “Dikkatli fakat sabırsız” ve 1 öğretmen adayının cevabının “İdeal” olduğu görülmektedir.

Dikkatli kategorisindeki yanıtlarda genellikle kullanılan okuma stratejileri yer almaktadır. “Dikkatli bir okuyucumdur, altını çizerek okurum.” ÖA11 ve “Not alırım derslerde sürekli ve dikkatli bir okuyucu olduğumu düşünüyorum.” ÖA5; sabırlı kategorisindeki yanıtlara bakıldığında, “*Kitapları ve insanları anlamaya karşı çok sabırlıyım. Sabırlı bir okuyucuyum, anlamadığım bir yeri defalarca okurum ve sonunda anlarım.*” ÖA8, “*Kitap okumak ve çocuklara okutmak sabır işidir. Bu konuda iyi bir örnek olacağımı düşünüyorum.*” ÖA14, ideal okuyucu kategorisindeki sınıf öğretmeni adayı, “*İdeal bir okuyucuyum. Keyif almak için okurum.*” ÖA1 yanıtı ile olumlu bir tutum sergilerken; sabırsız kategorisindeki öğretmen adayının yanıtı, “*Dikkatli fakat sabırsız bir okuyucuyum. Bir kitaba başlayınca bırakamayacak ve altını çize çize okuyacak kadar dikkatli, çabuk bitirip sonuca ulaşmak için sabırsız.*” ÖA7, fazla okumayı sevmeyen okuyucu kategorisindeki öğretmen adayının yanıtı “*Fazla okumayı sevmeyen bir okuyucuyum. Okumayı kendimi dinlendiren bir araç olarak görürüm ama ben kitapla dinlenmeye çok ihtiyaç duymam direk uyurum.*” ÖA12 ve “*Okumayan biri demek daha doğru okuyucu olarak tanımlamak bile istemiyorum KPSS varken kitap okumaya zaman ayırmak hayal ürünü.*” ÖA13 aksi yöndedir.

#### 4. 2. 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Sıklıkları ile İlgili Bulgular

Tablo 23. Kitap Okuma Sıklıklarını İçeren Frekans Tablosu

Kitap Okuma Sıklıkları	f
10 dakika- 20 dakika	16
30 dakika	8
1 saat	7
Hiç	5
2 saat	4
Ayda Okunan Kitap Sayıları	f
1	16
2	10
4	6
3	5
Hiç	3
Yılda Okunan Kitap Sayıları	f
20	18
5	15
20 ve üstü	4
Hiç	3

Sınıf öğretmeni adaylarına günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırdıkları sorulduğunda; 5 öğretmen adayından “hiç” ile olumsuz, 35 öğretmen adayından “10-20 dk, 30dk, 1 sa, 2 sa” ile olumlu yanıt alınmıştır. Ayda kaç kitap okursunuz sorusuna 3 öğretmen adayı “hiç” ile olumsuz, 37 öğretmen adayıyla “1, 2, 3, 4” ile olumlu yanıt vermiştir. Yılda kaç kitap okursunuz sorusuna 3 öğretmen adayı “hiç” ile olumsuz, 37 öğretmen adayıyla “5, 20 ve 20 üstü” ile olumlu yanıt vermiştir. Tablo 25’e göre öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan yola çıkarak; 3 kişi hiç kitap okumayan olduğu için sınıflandırmanın dışında tutulmuş olup, 15 kişinin “az okuyan okuyucu”, 18 kişinin “orta düzeyde okuyucu” ve 4 kişinin “çok okuyan okuyucu” olarak sınıflandırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. 2. 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandığı Okuma Stratejilerine Yönelik Bulgular

Tablo 24. Okuma Stratejilerini İçeren Frekans Tablosu

Okuma Stratejileri	f
Okuma öncesinde okuma sırasında ya da okuma sonrasında kullandığınız stratejiniz ya da stratejileriniz var mı?	
Evet	35
Hayır	5

Tablo 24'ün devamı

Okuma Stratejileri	f
Varsa nedir ya da nelerdir?	f
Sessiz okuma	8
Etkili okuma	5
Not alarak okuma	5
Amaçlı okuma	3
Altını çizerek okuma	3
Hızlı okuma	3
Akıcı okuma	2
Planlı okuma	2
Anlayarak okuma	2
Sesli okuma	2

Sınıf öğretmeni adaylarına kullandığınız okuma stratejiniz ya da stratejileriniz var mı sorulduğunda; 5 öğretmen adayı hayır, 35 öğretmen adayı evet cevabını vermiştir. Evet cevabını veren öğretmen adaylarına okuma stratejilerinin ne ya da neler olduğu sorulduğunda; 8 öğretmen adayı “sessiz okuma”, 5 öğretmen adayı “not alarak okuma”, 5 öğretmen adayı “etkili okuma”, 3 öğretmen adayı “amaçlı okuma”, 3 öğretmen adayı “altını çizerek okuma”, 3 öğretmen adayı “hızlı okuma”, 2 öğretmen adayı “akıcı okuma”, 2 öğretmen adayı “planlı okuma”, 2 öğretmen adayı “anlayarak okuma” ve 2 öğretmen adayı “sesli okuma” cevabını vermiştir. Verilen yanıtlara göre sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerine yönelik genel anlamda çok bilgileri olmamalarına rağmen; okuduklarını anlamak için kullandıkları yöntemlere göre yanıt verdikleri görülmektedir. Yanıtlara göre, 35 öğretmen adayından her öğretmen adayının tek okuma stratejisi kullandığını ve 5 öğretmen adayının ise okuma stratejilerini kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Yanıtlara bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında stratejilerin okumayı ‘planlama’ alt boyutunda sessiz okuma, amaçlı okuma, planlı okuma, okumayı ‘düzenleme’ alt boyutunda not alarak okuma, etkili okuma, sesli okuma, anlayarak okuma ve okumayı ‘değerlendirme’ alt boyutunda hızlı okuma, akıcı olarak yer almıştır.

Okuma stratejisi kullanmayan sınıf öğretmeni adaylarının yanıtlarına bakıldığında; “Hayır herhangi bir okuma stratejim yok. Okuduğumu çok çabuk anlıyorum zaten” ÖA10, “Hayır okuma stratejisine gerek duymuyorum. Tek seferde dikkatli okuyarak anladığıma inanıyorum.” ÖA25 ve “Okuma stratejilerinin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.” ÖA21 okuma stratejilerine yönelik olumsuz tutumlar içermekte olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. 2. 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Okuma Stratejisi” ile Lisans Derslerinde Verilen Ya Da Verilmesi Ön Görülen Derslere Yönelik Bulgular

Tablo 25. Lisans Derslerinde Okuma Strateji Eğitimi ile İlgili Frekans Tablosu

Lisans Derslerinde Okuma Strateji Eğitimi	f
Lisans derslerinizde okuma stratejileriyle ilgili eğitim aldınız mı?	
Evet	10
Hayır	30
Hangi ders ya da derslerde okuma stratejileriyle alakalı bu eğitimi aldınız?	
Öğrenmeyi Öğrenme	5
Türkçe Öğretimi	2
Yazılı Anlatım	1
Sözlü anlatım	1
Drama	1
Lisans eğitiminizde hangi derslerde okuma stratejileriyle alakalı eğitim verilebilir?	
Yazılı Anlatım	13
Seçmeli Dersler	10
Çocuk Edebiyatı	6
Sözlü Anlatım	4
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3
Eğitim Psikolojisi	2
Etkili İletişim	1
Felsefe	1

Sınıf öğretmeni adaylarına lisans derslerinizde okuma stratejileriyle ilgili eğitim aldınız mı sorulduğunda; 30 öğretmen adayı hayır cevabını verirken, 10 öğretmen adayı evet cevabını vermiştir. Evet cevabını veren öğretmen adaylarından hangi derslerde okuma stratejisi ile ilgili eğitim aldıkları sorulduğunda; 5 öğretmen adayı seçmeli derslerinden olan “Öğrenmeyi Öğrenme”, 2 öğretmen adayı “Türkçe Öğretimi”, 1 öğretmen adayı “Yazılı Anlatım”, 1 öğretmen adayı “Sözlü Anlatım” ve 1 öğretmen adayı “Drama” cevabını vermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına okuma stratejilerine yönelik eğitim lisans eğitiminizde hangi derslerde verilebilir sorusu sorulduğunda; 13 öğretmen adayı “Yazılı Anlatım”, 10 öğretmen adayı “Seçmeli Dersler”, 6 öğretmen adayı “Çocuk Edebiyatı”, 4 öğretmen adayı “Sözlü Anlatım”, 3 öğretmen adayı “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”, 2 öğretmen adayı “Eğitim Psikolojisi”, 1 öğretmen adayı “Etkili İletişim” ve 1 öğretmen adayı “Felsefe” cevabını vermiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerine yönelik eğitim almak istedikleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bu eğitimi almaya yönelik sundukları ders önerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi olacağı düşünülen dersler olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni

adaylarının yanıtlarına bakıldığında okuma stratejileriyle ilgili olumlu tutum sergileyerek ders önerilerinde buldukları görülmüştür:

*“Seçmeli derslerde okuma stratejilerine yönelik eğitim verilebilir. Fotoğrafçılık, Piyano Eğitimi, Toplam Kalite Yönetimi... dersleri seçmeli başlığı altında zorla almak zorunda kalıyoruz. En azından faydalı bir eğitim almış oluruz.”* ÖA21

*“Seçmeli ders olarak ‘Okuma Stratejileri’ dersi diye bir ders konularak okuma stratejilerine yönelik eğitim verilebilir.”* ÖA2

*“Yazılı Anlatım dersinde okuma stratejilerine yönelik eğitim verilebilir. Ardından alınan derslere de temel oluşturması açısından fayda sağlamış olur.”* ÖA5

*“Etkili iletişim dersinde okuma stratejilerine yönelik eğitim verilebilir. Empati konusunu işlerken insanları anlamadan bahsediyorken, okuduğumuzu anlamamak ya da bir stratejiden bahsedilirken bilmeyen bir öğretmen adayı olmak üzücü. Öğretmen olduğumuzda öğrencilerimize aktarabileceğimiz bilgilerle tam donanımlı olmamız için bu eğitim şart.”* ÖA7

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenleri adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenleri adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, ölçeğin tüm maddelerinden alınabilecek puan 42-186'ken 115 puan ile iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin okumayı planlama alt boyutundan alınabilecek puan 11-80'ken 34 puanla orta düzeyde, okumayı düzenleme alt boyutundan alınabilecek puan 19-90'ken 50 puanla iyi düzeyde, okumayı değerlendirme alt boyutundan 12-44'ken 32 puan alarak iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Güngör (2005) tarafından ortaokul öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık arz edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini orta düzeyde olduğu ve en çok kullanılan stratejilerin bilinmeyen kelimelerin karşılığını bulma, soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) tarafından öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini orta düzey olduğu görülmüştür. Coşkun (2011) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Erdem (2012) tarafından Türk Dili ve Edebiyat öğretmenleri adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulut (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini orta seviyede olduğu görülmüştür. Özdemir (2018) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sıklıkla yani orta düzeyde kullandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlarla, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının okuma stratejileriyle ilgili eğitim almama durumu; okuduğunu anlama yöntemi olarak kullandıkları stratejiler hakkında yeterince bilgi sahibi olmama durumları etkili olabilir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının çoğunun,

okuduğunu anlama stratejilerini strateji olduklarını bilmeden kullandıklarını; bu şekilde not alarak okuma, altını çizerek okuma, tekrarlı okuma, gözden geçirerek okuma ve özetleme gibi stratejilerin çok kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ölçeğin alt boyutlarına göre alınan puanlar değerlendirildiğinde; okumayı planlama alt boyutunda alınan puanın düşük olmasında, yapılan görüşmeler amaç belirlemeden okumaya başlamanın bu durumda etkili olduğunu göstermektedir. Okumayı düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarından alınan puanın orta düzeyde olmasını, metnin okuyarak anlama süreci gerçekleşmeyince not alarak okuma ve özetleme gibi stratejilerin kullanılması ile okunan metnin anlaşılmasını yapılan görüşmeler desteklemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 210'u kadın, 140'ı erkek olan çalışmanın istatistiksel analizi neticesinde; kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre az da olsa okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu, ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yaden (1982) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yaden, 1982'den akt., Obalar, 2009, s. 23). Benzer şekilde Akyol ve Ulusoy (2010), Baştuğ (2012), Demirci (2008), Göçen Kabaran ve diğerleri (2016), Gökteş ve Gürbültürk (2012), Panchu ve diğerleri (2017), Padeliadu ve diğerleri (2018), Sabak (2007), Soy (2016), Yılmaz (2006) tarafından kadınların okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, ancak cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlarla, çalışma sonuçları tutarlık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama başarısının yordanmasında etkili değişkenlerden birisi olmadığı düşünülebilir. Günümüzde kadın-erkek arasında cinsiyet kaynaklı herhangi bir farkın olmaması, farkın bireysel farklılıklardan ibaret olmasının etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada 350 öğretmen adayının çoğunluğunun kadın (n=240) olmasının eğitim fakültesinin genellikle kadınlar tarafından tercih edildiğini gösterebilir. Fakat bu çoğunluğa rağmen çalışmadaki erkek öğretmen adaylarının da (n=140) okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında birbirine yakın olması önem arz etmektedir.

Bu çalışma sonuçlarının yanı sıra; Dilci ve Kaya (2012), Güngör (2005), Kana (2015), Koç ve Arslan (2017), Köse (2016) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma düzeyiyle ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

çalışmanın istatistiksel analiz neticesinde; akademik ortalaması 2.50-3.00 arasında olanların okumayı “planlama” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğer akademik ortalamada olanlardan daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, 3.50-4.00 arasında olanların okumayı “düzenleme ” ve okumayı “değerlendirme” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğer akademik ortalamada olan sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür. Benzer olarak Bergey ve diğerleri (2017), Göçen Kabaran ve diğerleri (2016), Gündoğan Çöğenli ve Güven (2015) okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik ortalamaya göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlarla, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin farklılığı, derslerine gelen öğretim üyelerin farklılığı; ders geçme sistemlerinin, grup ortalamasına bağlı olması ya da bireysel geçme notuna bağlı olarak değişkenlik göstermesi etkili olabilir.

Bu çalışma sonuçlarının yanı sıra, incelendiğinde her ne kadar akademik ortalamaya göre okuma stratejilerini kullanma düzeyinin farklılık gösterip göstermediği çok fazla incelenmemiş olsa da okuma stratejilerini kullanma düzeyindeki artışın akademik başarı olarak değerlendirildiği ve pozitif yönde etkilediği yönde sonuca ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Ateş (2008) tarafından akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin ve dolayısıyla da okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cöğmen ve Saracaloglu (2009) tarafından eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada akademik başarıda en önemli etkenlerden birisinin okuma stratejilerini doğru ve etkili kullanma olduğu görülmüştür. Swanson ve diğerleri (2016) tarafından okuryazarlık ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chavelier ve diğerleri (2017) tarafından okuma güçlüğü olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin okuma, çalışma ve öğrenme stratejilerinin kullanımlarının akademik başarı üzerinde etkisi incelenmiştir stratejilerin de akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz neticesinde üniversitelerin sadece birinde eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının okumayı “planlama”, okumayı “düzenleme” ve okumayı “değerlendirme” alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanın diğer üniversitelerde olanlardan yüksek olduğu ancak



gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Üniversitelere göre okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında yapılan görüşmeler sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerde derslerine gelen öğretim üyelerinin farklılığı ile yönlendirmeleri ve üniversitelerdeki ortak dersler dışında seçmeli derslerin farklılığı etkili olabileceğini desteklemektedir. Ayrıca ülkemizde üniversitelere girebilmek için öğrenciler yoğun çaba sarf etmekte ve zorlu sınavlardan geçerek üniversite hayatına başlamaktadırlar. Üniversiteyi kazanmak için alınması gereken puanlar her üniversite için farklıdır. Yüksek puanla öğrenci alan üniversiteleri kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin ve beraberinde başarı oranının daha yüksek olması olası bir durum olarak görülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları kitap sayısına göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz neticesinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların sahip olunan kitap sayısına göre farklılaşma durumuna bakıldığında; 301- üstü kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarının okumayı “düzenleme” ve okumayı “değerlendirme” stratejileri alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanın diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür. 301- üstü kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarının, 1-100 kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarına, 101-200 kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarına, 201-300 kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarına göre okumayı “planlama” stratejileri alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın diğerlerinden daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür. Benzer olarak Yiğit (2013) tarafından 6. sınıf öğrencileri üzerinde Rize ilinde gerçekleştirilen araştırmada sahip olunan kitap sayısındaki artışa bağlı olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bilge (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da sahip olunan kitap sayısına bağlı olarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin arttığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerle sahip olunan kitapların okunduğu fikir birliği ile sahip olunan kitap sayısı değişkenini, okunan kitap sayısı ile ilgili olan çalışmalarda dahil edilmiştir. Karatay (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ilgili bilişsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada okunan kitap sayısındaki artışa bağlı olarak öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kuş ve Türkyılmaz (2010), Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları, okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada okunan

kitap sayısındaki artışa bağılı olarak öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığını sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 525 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile stratejik okumaya ayırdıkları süre ve okudukları kitap sayısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya Edizer (2014) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarıyla üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 381 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada okunan kitap sayısı ile okuma alışkanlığı tutumundaki artışa bağılı olarak üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarının da arttığı görülmüştür. Armut (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada okunan kitap sayısının yalnızca okuma hızı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarla, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf öğretmeni adaylarının ders içi ya da ders dışı kitapları bilinçli satın aldıklarını ve okuduklarını gösterebilir. Ölçeğin farklılık olduğu görülen okumayı “planlama” alt boyutu, gözden geçirme, okuma amacı belirleme, ön bilgileri harekete geçirme gibi stratejileri içerir. Yapılan görüşmeler gözden geçirme stratejisinin, herkesçe strateji olduğu bilinmese de çoğunlukla kitap incelerken kullanıldığını ve bu stratejinin kitap sayısını etkilediğini düşünebilir. Yine ilgiye, okuma amacına, tercih edilen türe, ve en önemlisi ekonomik duruma göre sahip olunan ve akabinde okunan kitap sayısının değiştiğini desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının en çok tercih ettikleri kitap türüne göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz neticesinde; anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının en çok okunan kitap türüne göre %59'unun (207) roman, %20'sinin (69) hikaye, %11'inin (37) masal ve %11'inin (37) deneme türünü tercih ettiği görülmektedir. Benzer olarak, Akyol ve Ulusoy (2010) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Okumaya ne kadar zaman ayırdıkları ne tür kitapları okumayı tercih ettikleri, ne sıklıkla okuma stratejilerini kullandıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok roman, gazete, hikaye, destan ve ders kitapları olarak sıralanmış olup türe göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) öğretmen adaylarının okuma durumları, okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının çoğunlukla hikaye

kitaplarını okumayı tercih ettiği görülmüştür. Bununla birlikte gazete, mizah dergisi, akademik makaleler ve şiir kitaplarını okumayı daha az sıklıkta tercih ettikleri ve tercih edilen türlerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlarla, çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf öğretmeni adaylarının genellikle anlam kurmanın yanında hayal gücünü geliştiren benzer kurgusal metinleri tercih ettikleri söylenebilir. Yapılan görüşmeler KPSS sürecinde paragraf sorularında okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için roman ve hikaye okuduğunu; yeni çıkan kitapları ve çok satan kitapları takip ettiğini belirtmiştir. Ek olarak roman, hikaye ve şiirlerin KPSS alan sınavda karşılına çıkabileceği için tercih ettiği düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde okuma stratejileriyle ilgili ders alma durumuna göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz neticesinde; ders aldığını ifade eden öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri daha yüksek bulunsa da gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Köse (2016) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin derslerinde üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda eğitim verilme durumunu belirlemek için dört lisans programının (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı) ders içerikleri incelenmiştir. Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda ders verilirken, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji Lisans Programlarının ders içeriklerinde böyle bir eğitimin verilmediği görülmüştür. Okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik derslerin verilmesi önem arz etmektedir (Öztürk, 2014). Yapılan görüşmeler dikkate alındığında; sınıf öğretmeni adaylarından 30'u lisans derslerinde okuma stratejisiyle ilgili ders almadığını, 10 öğretmen adayı ise ders aldığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı bu durumun ortaya çıkmasında öğrenim görülen üniversitelerin (biri hariç) okuma stratejileri ve okuma stratejilerinin doğru kullanımıyla ilgili derslerin olmamasının etkili olduğu düşünülebilir. İlk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretimi vb. okumaya ve anlamaya yönelik derslerde; okuduğunu anlama stratejilerine yönelik temel bilgilerin verilmesi ve uygulama yapılmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Seçmeli ders olarak verilen üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının okuma stratejileriyle ilgili donanımlı ve okuduğunu anlama stratejileri kullanma düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Okuma stratejileriyle ders alan öğretmen adaylarına hangi derslerde okuma stratejileriyle ilgili ders aldıkları sorulduğunda

seçmeli derslerden “Öğrenmeyi Öğrenme” ve “Strateji Eğitimi” yanıtları alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde tüm öğretmen adaylarına okuma stratejileriyle ilgili hangi ders verilebilir sorusuna sırasıyla “yazılı anlatım, seçmeli derslerde, çocuk edebiyatı, sözlü anlatım...” yanıtlar alınmış benzer içeriklerde olsa da ders seçeneklerinin çokluğu, okuma stratejileriyle ilgili eğitimin gerekliliğini desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda okuyucu tanımları incelendiğinde; 40 kişinin yalnızca ikisinin fazla okumayı sevmeyen ve okumayan okuyucular olarak ifade ettikleri, 20 öğretmen adayının dikkatli okuyucu, 9 öğretmen adayının sabırlı okuyucu, 6 öğretmen adayının iyi okuyucu, 2 öğretmen adayının meraklı okuyucu ve 1 öğretmen adayının da ideal okuyucu olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Halfyard (1997) tarafından yapılan çalışmada okuyucunun okuma deneyimlerini incelemiştir. Çalışma süresince öğrenciler üç ay boyunca gözlemlenmiş ve onlarla birlikte çalışılmıştır. Çalışma neticesinde isteksiz okuyucuların bazı okuma stratejilerini basite indirgedikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda aynı zamanda okuma ortamı ve materyallerinin isteksiz okuyucuların okuma deneyimlerinde önemli olduğu, metinler konusunda grup diyalogları ile birleştirilmiş öğretmen modelli stratejilerin isteksiz okuyucuları bağımsız okumalarıyla çeşitli stratejik okuma çalışmalarını birleştirme yönelttiği tespit edilmiştir. Burles (2000) tarafından öğrencilerin öyküleyici ve açıklayıcı metinleri okurken kullandıkları, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlamada karşılaştıkları sorunlara karşı nasıl yaklaştıklarını, aynı zamanda öğrencilerin kullandıklarını ifade ettikleri ve kullandıkları stratejiler arasında tutarlılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada yetişkin ve gelişmiş okuyucuların okuduğunu anlama amaçlarına göre stratejileri daha iyi düzeyde kullandıkları, aynı zamanda metin türüne göre kullandıkları stratejileri değiştirdikleri görülmüştür. Boyan (2002), bir grup kavramı içinde 4. sınıf öğrencilerinin sesli düşünceleri sırasında işe koşulan okuma stratejilerinin etkisine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda sesli düşünen okuyucu tiplerinin metinlerin anlamlandırılmasında geniş çapta okuma stratejilerini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ay (2003), “Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi” farklı zekaları baskın olan öğrencilerin okuduğunu anlama amacı ile kullanılan stratejilerin belirlenmesi ve baskın olan zekanın özellikleriyle ilişkilendirme üzerine bir durum çalışma sonucunda etkili ve bilinçli okuyucuların, farklı zeka türleri ağırlıklı olsa da okuduğunu anlama stratejileri kullanma durumlarının benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 26. Okuyucu Sınıflandırma Tablosu

Okunan Kitap Sayısı	Okuma Sıklığı	Okuyucu Tipi
Yılda 20'den fazla kitap okuyan kişi	Ayda 2 kitap	Çok okuyan okuyucu
Yılda en fazla 20 kitap okuyan kişi	Ayda 1,5 kitap	Orta düzeyde okuyucu
Yılda en fazla 5 kitap okuyan kişi	2,5 ayda 1 kitap	Az okuyan okuyucu

Amerika Kütüphane Derneği (ALA) okuyucuyu 1 yılda okuduğu kitap sayısına göre sınıflandırmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 16). Sınıf öğretmeni adaylarının vermiş olduğu yanıtlarla, Tablo 26'da okuyucu sınıflandırma tablosu göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde; 3'ünün okumayan, 15'inin az okuyan okuyucu, 18'inin orta düzeyde okuyucu, 4'ünün ise çok okuyan okuyucu olduğu görülmüştür. Benzer olarak, Özdemir (2018) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarından 9'unun kendini okuyucu olarak görmediği, 133'ünün az okuduğunu ifade ettiği, 82'sinin orta düzeyde okuyucu olduğunu ifade ettiği, 48'inin ortalamanın üzerinde okuyucu olduğunu ve 25'inin de sık okuduğunu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar, tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında yapılan görüşmeler son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının KPSS sürecinde zaman problemi olması, teorik derslerinin yanında uygulama okullarında da derslere girdikleri için kitap okumaya zaman ayıramadıkları ve önceki yıllarda okuduklarını belirtmişlerdir. Ek olarak sınıf öğretmeni adaylarına günlük kitap okumaya ne kadar zaman ayırdıkları sorulduğunda; 5 öğretmen adayından "hiç" ile olumsuz, 35 öğretmen adayından "10-20 dk, 30dk, 1 sa, 2 sa" ile olumlu yanıt alınmıştır. Önceden boş zaman etkinliği olmaması gerektiğine inandıkları kitap okuma zamanlarının, son sınıfta boşa geçen zaman olarak görmeye başlanması ve test çözmeye daha çok zaman ayırmak istediklerini aktarmaları da bu durumu desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda kullandıkları okuma stratejileri incelendiğinde; 8'inin sessiz okuma, 5'inin not alarak okuma, 5'inin etkili okuma, 3'ünün amaçlı okuma, 3'ünün altını çizerek okuma, 3'ünün hızlı okuma, 2'sinin akıcı okuma, 2'sinin planlı okuma, 2'sinin anlayarak okuma, 2'sinin de sesli okuma stratejilerini tercih ettiği görülmüştür. 5 öğretmen adayı ise okuma stratejilerini kullanmadığını ifade etmiştir. Benzer olarak, Çetinkaya (2004) bireylerin ana dilde ve yabancı dildeki okumaları esnasında kullandıkları stratejiler üzerine yapılan araştırmasında bilişsel ve üst bilişsel stratejilere işaret etmiştir; hem ana dilde hem de yabancı dilde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini metin ve içerik temelli olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Araştırma neticesinde hem ana dilde hem de yabancı dilde yapılan okumada içerik tabanlı stratejilere metin anlamlandırma sürecinde daha sık başvurulduğu, metnin anlamlandırılmasında ise tahmin etme, deneme yoluyla anlamlandırma gibi stratejilerin

kullanıldığı tespit edilmiştir. Güngör (2005) tarafından ortaokul öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bu okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma seviyesinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin okunan metni anlama için anlamları bilinmeyen kelimelerin anlamını metin içerisinde bulmaya çalışma, metin ile ilgili sorular oluşturma ve soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma gibi stratejileri daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belet ve Yaşar (2007) tarafından öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle Türkçe dersine yönelik tutumlara olan etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada; öğrenme stratejilerinden bazılarının kullanmanın etkileri araştırılmıştır. Bu stratejiler not alma, özetleme ve kavram haritalarını kullanma olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda belirtilen stratejilerin okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlara pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Özyılmaz (2010) yüksek lisans tezinde, bazı okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulamada kullanılan okuduğunu anlama stratejileri; bağ kurma, zihinde canlandırma, netleştirme, özet çıkarma, soru sorma, tahmin etme ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejileridir. Sert (2010) tarafından 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda ayrıca altını çizerek okuma yönteminin diğer okuma yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır. Kanmaz ve Saracaloğlu (2012) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okumaya yönelik tutum ve kalıcılık üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden soru sorma, inceleme, anlatma, tekrar etme stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, aynı zamanda okumaya yönelik tutumu pozitif yönde etki ettiği görülmüştür. Çıkrıkçı (2010) tarafından özetleme stratejisini iki alt eylem olarak, anlama düzeyinde metnin önemli kısımlarının belirlenmesi ve anlatma aşamasında da özet metne dönüştürülmesi olarak sınırlandırmaktadır. 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin özetleme stratejisini kullanarak özetledikleri metinler karşılaştırılmıştır. Sulak ve Arslan (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinden olan özetleme stratejisini kullanma düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Öyküleyici ve bilgilendirici metinler yardımıyla 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinden özetleme stratejisinin kullanabilme becerileri ile bu stratejiyi kullanırken karşılaştıkları sorunlar gözlenmiştir. Katim ve Harris (1997) araştırmalarında, orta öğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesini incelemiştir. Kontrol gruplu deneysel bir araştırma yapmışlar ve bu araştırmada “ipucu buldur, yaptır ve kontrol et” şeklindeki üçlü stratejiyi kullanmışlardır. Bu strateji “paragrafı oku, kendi kendine sorular sor, (paragrafla

ilgili, ana fikir vb.) ana fikri ortaya koy” şeklindedir. Bu durumun ortaya çıkmasında yapılan görüşmeler öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları için kendilerinin geliştirdikleri anlama yolları dışında strateji kullanmadıklarını düşünüyor olmaları gösterilebilir. Genellikle kütüphane kullanan son sınıf öğretmen adaylarının sessiz okuma stratejisini seçtiklerini ifade etmesi, üniversite derslerinde not alma stratejisinin, özetleme stratejisinin ve sınav zamanlarında amaçlı okuma stratejisinin tercih edildiği görülmekte olup bu durumu desteklemektedir. Alan yazında, Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) ve sosyal hayatta okuduğunu anlama stratejileri; okuma stratejileri, üst bilişsel stratejiler, okuma türleri olarak da yer almaktadır. Bu durum anlam karmaşasına neden olmaktadır. Akıcı öğrenme stratejisi, sesli ya da sessiz okuma stratejisi, eko okuma stratejisi, tekrarlı okuma stratejisi, hikaye haritası stratejisi, kavram haritası stratejisi, soru sorma stratejisi, amaçlı okuma stratejisi vb. karıştırılan okuduğunu anlama stratejileri arasında olup, öğretmen adaylarının bu stratejileri, okuduğunu anlama stratejisi olduğunu bilmeden kullandıkları yanıtlarıyla desteklenmiştir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak sonuçlar ve çalışma süresince elde edilen verilere dayanarak varılan araştırma sonuçları ile yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

### 6. 1. Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Akademik ortalaması yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak akademik ortalamaya göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Üniversiteye göre sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Sahip olunan ve okunan kitap sayısı arttıkça okumayı 'planlama' alt boyutunda elde edilen puanların arttığı ve 301-üstü kitap sahibi olan sınıf öğretmeni adaylarının aldığı puanların, 1-100, 101-200, 201-300 kitap sahibi sınıf öğretmeni adaylarının aldığı puanlara göre pozitif yönde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okumayı 'düzenleme' ve 'değerlendirme' alt boyutlarından elde edilen puanların da arttığı, ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
6. Sınıf öğretmeni adaylarının en fazla tercih ettikleri kitap türüne göre okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
7. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bölümünün lisans eğitiminde okuma stratejisiyle ilgili ders almadığı görülmüştür. Ders alan sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



8. Görüşmeye katılan sınıf öğretmeni adaylarının yarısı (n = 20) kendini dikkatli, 9 sabırlı okuyucu (n= 9), iyi okuyucu (n= 6), meraklı (n= 2) ve sadece birinin kendini ideal okuyucu olarak nitelendirdiği görülmüştür.
9. Sınıf öğretmeni adaylarından 3 'ünün hiç okumayan, 15'inin az okuyan okuyucu, 18'inin orta düzeyde okuyan okuyucu, 4'ünün de çok okuyan okuyucu olduğu görülmüştür.
10. Sınıf öğretmeni adaylarının sırasıyla en çok sessiz okuma, not alarak okuma, etkili okuma, amaçlı okuma, altını çizerek okuma, hızlı okuma, akıcı okuma, planlı okuma ve sesli okuma stratejilerini kullandığı görülmüştür.

## **6. 2. Öneriler**

### **6. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Sınıf öğretmeni adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının okuma strateji kullanım düzeylerini artıracak destekleyici bir ders programı hazırlanarak uygulamaya konulabilir.
2. Yazılı metinlerden öğrenmelerin yoğun olarak gerçekleştiği derslerde örtük olarak 'strateji eğitimi' verilerek sınıf öğretmeni adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının strateji kullanımları artırılabilir.
3. Sınıf öğretmeni adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının kendi okuma süreçlerine ilişkin dönütler verilerek başta okuma olmak üzere okuma stratejileri ile ilgili farkındalık düzeyleri artırılabilir.
4. Sınıf öğretmeni adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını okuma stratejileriyle destekleyerek artırmaları için sosyal ve kültürel programlar yapılabilir.

### **6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma sınıf eğitimi bölümünde son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar ara sınıflar ile diğer bölümleri de kapsayacak şekilde yapılabilir.
2. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup; öğrencilerin strateji kullanım düzeyi bir ölçek ve görüşmeler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla sonuçlar sadece öğrencilerin ifadeleriyle sınırlıdır. Araştırma deneysel modelle desteklenerek; araştırma kapsamındaki öğrenciler doğrudan gözlemlenebilir.

3. Araştırmaya ek olarak bir okuduğunu anlama başarı testi uygulanarak, rencilerin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile okuma başarı puanları arasındaki ilişkiye bakılabilir.
4. Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri kullanma düzeyleri ile ilkokul rencilerinin okuma stratejileri ve bu stratejileri kullanma düzeyleri incelenebilir.
5. Okuma stratejilerinin kullanımını artıracak etkinlikler geliştirilip bunların rencilere, ğretmen adaylarına, öğretmenlere ve ğretim elemanlarına etkisi incelenebilir.



## 7. KAYNAKLAR

- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing efl student's reading comprehension and reading engagement: Effects of a proposed instructional strategy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 37.
- Adler, A. (2016). *Çocuk eğitimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üst biliş öğretim stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (9.baskı). Ankara: Pegema Akademi.
- Akyol, H. ve Ulusoy, M. (2010). Pre-service teacher's use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26, 878-884.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K. and Sanders, M. (1993). Meta cognitive self portraits: Pre-service teachers as learners. *Reading Research and Instruction*, 2, 38-54.
- Altay, I. F. ve Altay, A. (2017). The impact of online reading tasks and reading strategies on efl learner's reading test scores. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 136-152.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W. and Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: There port of the commission on reading. *Education and treatment of children*, 389-396.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aşıkcan, M., Pilten, G. and Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 10(4), 397-405.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 125.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegema Akademi.
- Balcı, A. ve DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-118.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil biliminin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 17-28.
- Batur, Z., Gülveren H. ve Bek H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(76), 457-466.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 162-169.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Baz, B. ve Baz, D. (2017, Aralık). *Okuduğunu anlama üzerine bir derleme*. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 25.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Student's levels of using reading-comprehension strategies in relation to their proficiencies in reading fluently. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 166.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Block, C. C., Rodgers, L. L. and Johnson, R. B. (2004) *Comprehension process instruction. creating reading success in grades*. New York: The Guilford Press.
- Boyan, L. S. (2002). *An analysis of the reading strategies employed by fourth grade students while thinking aloud in a group context* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York.
- Brown, S. A. and Miller, D. E. (1996). *The active learner: Successful study strategies*. California: Roxbury Publishing Company.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri, *Turkish Studies*, 11(3), 625-644.
- Burles, F. D. (2000). *Use of meta cognitive strategies when reading both narrative and expository text* (Unpublished master's thesis). Universty of Victoria Faculty of Education, Canada.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegema Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Ankara: Pegema Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (15.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, C. and Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension with in the simple view framework, *Reading and Writing: An Inter Disciplinary Journal*, 28(9), 1407-1425.
- Chapman, M. L. (1997). *Instruction narrative text, using children's concept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognition* (Unpublished doctora tethesis). University of Michigan, USA.
- Choi, H. (1999). *Interactive Use of reading strategies: seven cases in second language reading* (Unpublished master's thesis). Carleton University School of Linguistic and Applied Language Studies, Ottawa-Ontario.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 232.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.) (2.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 5.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, S. (2000). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, D. ve Kumral, O. (2016). On birinci sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 719-733.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 321- 336.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10, 12-15.

- Çetingöz, D. ve Açıköz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 577-600.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.
- Çetrez İşçan, G. ve Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, 3.
- Çıkrıkçı, S. S. (2010). İki dilli ve tek dilli öğrencilerin özetleme stratejileri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 50(1), 145-162.
- Çöğmen, S. ve Saracaloglu, A. S. (2009). Student's usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 248-251.
- Çöğmen, S. ve Saraçoğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012) Dördüncü ve beşinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 12.

- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 82-93.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional reader's fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 137-154.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 5-15.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi (5.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eilers, L. H. and Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 229-247.
- Elkatmış, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 22-32.
- Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 4(3), 276-292.
- Erdağı Toksun, S. (2017). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Kafkas Üniversitesi, Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 54.
- Erdem, A. (2014). A Research on reading habits of university students: Sample of Ankara University and Erciyes University. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 174, 3983-3990.



- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4),162-186.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Fotovatian, S. and Shokrpour, N. (2007). Comparison of the efficacy of reading comprehension strategies on Iranian university student's comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 47-63.
- Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(4), 320.
- Garcia, J. and Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children a guideto basic instruction*. needham heights. Allynand Bacon A Pearson Education Company. USA.
- Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), 142.
- Göçen Kabaran, G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 37-57.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 52-66.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*, New York: Published By Pearson Education.
- Griffith, P. L. and Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? *Metacognition in literacy learning theory, assessment, instruction, and professional development*, 3, 18.
- Gündoğan Çöğenli, A. ve Güven, M. (2015). Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 128-145.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güneş, F. (2011). *İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. Milli Eğitim Dergisi, 40, 7-22.*
- Güneş, F. (2013 a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2013 b). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 29-40.*
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 101-108.*
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 48, 481-502.*
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 28(9), 98-103.*
- Güzel Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üst bilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 49-66.*
- Halfyard, G. A. (1997). *Reading experiences and strategies of reluctant grade 6 and 7 students* (Unpublished master's thesis). University of Victoria Faculty of Education, Canada.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effective nessandusage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students* (Unpublished doctora tethesis). Minnesota State University Education Department, Minnesota.
- Harris, A. J. (2005). Before- during and after –reading strategies. *Science Scope. 28, 48.*
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How toIncrease reading ability* (9th ed.). New York: Longman.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Jamal, M. Y. and Dehraj, M. A. (2018). Study of strategies for enhancement of reading skills: Perceptions of primary school teachers. *Asian Journal of Management Sciences and Education. 7(1), 141.*
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.) (4.Baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kana, F. (2015). A multivariate analysis of pre-service teachers use of metacognitive reading strategies. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 72-83.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuma anlama stratejisi kullanımının okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 764-776.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 43.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 58.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 19.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1921-1950.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karpuz, B. (2010). *Araştırma yöntem ve stratejileri* (2.baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Katims, D. S. and Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal Of Adolescent And Adulthood Literacy*, 41(2), 116-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kintsch, J. M. and Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778, <http://efdergi.yyu.edu.tr> 12.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 237-258.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63.
- Lukenbill, W. B. (2004). Community resources in the school media center. *Concepts and Methots*, 52(4), 195.
- Pfeifer, T. (2005). Teaching reading strategies in the school library. *Concepts and Methots*, 51(6), 192.
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB, (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002), Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morra, J. and Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons Journal*, 47(2), 175-199.
- Murphy, J. (1994). *Integration of reading and writing strategies to improve reading* (Master of arts project). Saint Xavier University. Illionis, USA. Retrieved March 12, 2018 from <http://web.ebscohost.com/ehost/>.
- National Assessment Governing Board (2006). *Reading framework for the 2007 national assessment of educational progress*. Washington. Retrieved March 12, 2018 from <https://www.edpubs.gov/document/ed002606p.pdf?ck=6>.
- Nelson, E. (2003). *The effect of metacognitive strategy instruction on fifth grade comprehension of expository text* (Unpublished doctoral dissertation). University of Bridgeport, New York.
- Nisbet, D. L. (2002). *Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students* (Unpublished doctoral dissertation). Regent University, London.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Great Britain: St. Edmundsbury Press.
- Nist, S. L. and Holschuh, J. (2000). *Active learning strategies for college success*. The USA: Allyn ve Bacon.

- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ocasio, T. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension* (Unpublished master thesis). Widener University, Chester.
- OECD (2009). PISA 2009 assessment framework – key competencies in reading, *Mathematics and Science*, 25.
- OECD (2017). PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, *Mathematics and Science*, 140.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 158-177.
- Özbay, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap: Ankara.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdamar, K. (2013). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2017). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.
- Özdemir, Y. ve Kıröğlü, K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(1), 17.
- Öztürk, E. (2014). Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(2), 292-305.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.

- Padeliadu, S., Botsas, G. and Sideridis, G. (2018). Meta cognitive awareness and reading strategies: Average and reading disabled students. *Selected papers on the theoretical and applied linguistics*, 14, 307-318.
- Panchu, P., Bahuleyan, B., Seethalakshmi, K. and Thomas, T. (2017). Evaluation of metacognitive awareness of reading strategies among medical students. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 4(3), 198-203.
- Penner, M. E. (1999). *Planning the attack on content area reading: The effects of four metacognitive strategies on weak adolescent reader's confidence* (Unpublished master thesis). University of Manitoba Faculty of Education, Canada.
- Pressley, M., Johnson, C. J. , Symons, S. , McGoldrich, J. A. and Kunta, J.A. (1990). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90, 3-31.
- Price-Mohr, R. and Price, C. (2017). Gender differences in early reading strategies: A comparison of synthetic phonics only with a mixed approach to teaching reading to 4–5 year- old children. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 613-620.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J. and Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transaction construction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* (Unpublished thesis master of education). Brock University, St. Catharines: Ontario. Retrieved March 12, 2018 from <https://dr.library.brocku.ca/handle/10464/1466>.
- Rajchert, J. M., Żułtak, T. and Smulczyk, M. (2014). Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait and state anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences*, 33, 1-11.
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(6), 498.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Reutzel, D. R. and Cooter, R. B. (2009). *The essentials of teaching children to read: The teacher makes the difference*. Boston: Pearson Education.
- Ronkova, J. and Wildova, R. (2015). The Reading matters: Children leadership in the Czech republic. *Procedia- social and behavioral sciences*, 171, 1204-1208.
- Sailors, M. and Price, L. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110, 301-322.

- Saracaloğlu, A. S., Dedeali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf oğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama d¼zeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sarıçoban, A. ve Behjoo, B. M. (2017). Meta cognitive awareness of Turkish efl learners on reading strategies, *Atat¼rk niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi*, 21(1), 159-172.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim oğrenme ve oğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ethem Yayıncılık.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf oğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Konya.
- Sever, S. (2004). *T¼rkçe oğretimi ve tam oğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shelley, M. ve Yildirim, A. (2013). Transfer of learning in mathematics, science, and reading among students in Turkey: A study using 2009 PISA data. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(2), 83-95.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 8, 285-303.
- Sim, S. (2007). A study on reading strategies in ksl class. *University of New South Wales School of Modern Language Studies*, 5, 45.
- Soy, E. (2016). *İngiliz dili eğitimi oğrencilerinin biliř¼st¼ okuma stratejileri ve öz yeterlilik inançları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Ankara.
- Soysal, P. İ. (2014). *Ortaokul oğrencilerinin okuduğunu anlama d¼zeylerine etki eden fakt¼rler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Uşak.
- Stevens, R. J. (1988). Effects of stategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-26.
- Sulak, S. ve Arslan, ř. (2017). İlkokul d¼rd¼nc¼ sınıf oğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma d¼zeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim D¼rd¼nc¼ sınıf T¼rkçe oğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli oğrenme yönteminin erişi, tutumlar, oğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, İzmir.

- Susar, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Swanson, E., Wanzek, J., Mc Culley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D. and Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading and Writing Quarterly*, 32(3), 199-222.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tayşi Karakuş, E. (2007). *İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tinker, M. A. and McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3rd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Topuzkanamış, E. (2010, Kasım). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri*. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyiş Bilim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Türkçe Sözlük (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.



- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk eğitimi* (37.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, C. (2015). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınları
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, S. (2008). *Başarılı ve başarısız yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Dergisi*, 209-218.
- Yiğit, F. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarı durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 165-175.



## **8. EKLER**

## Ek 1. Değerli Sınıf Öğretmen Adayı

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. Sizinle temelde okuma ve okuma stratejileri hakkında; sürecin işleyişine göre metne karşılıklı sorular ekleyebileceğimiz bir görüşme yapmak istiyorum. Araştırma süresince elde edilecek bilgiler başka bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve katılım için teşekkür ederim.

### Kişisel Bilgiler

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

### Görüşme Soruları

- 1) Okuma için günlük ne kadar zaman ayırırsınız?
- 2) Okuyucu olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?
- 3) En çok hangi mekanda okumayı tercih edersiniz? Neden?
- 4) Ne tür kitaplar okursunuz? En çok okumayı tercih ettiğiniz kitap türü hangisidir?
- 5) Okumalarınızı ve okuma ortamınızı hangi faktörler olumlu-olumsuz etkiler?
- 6) Okuma stratejisi denince aklınıza gelen şey nedir?
- 7) Okumalarınızda kullandığınız okuma strateji ya da stratejileriniz nelerdir?
- 8) Okuma stratejilerini ne sıklıkta kullanırsınız?
- 9) Lisans eğitimi boyunca okuma stratejileri hakkında ya da okuma stratejilerinizi belirlemeye yönelik eğitim aldınız mı? Aldıysanız, almış olduğunuz ders? Almadıysanız, hangi derslerde bu eğitim verilebilir?
- 10) Okuma stratejileri ile ilgili belirtmek istediğiniz görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

**Ek. 2. Ölçek Kullanım İzni****İLGİLİ MAKAMA**

Büşra FAYETÖRBAY'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi " başlıklı tezinde geliştirdiğim "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği"ni çalışmasında veri toplama ve/veya değerlendirme aracı olarak kullanmasını onaylıyorum.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

15.05.2018



Prof. Dr. Halit KARATAY

Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Öğretim Üyesi. Nu:312 Gököy Kampüsü BOLU  
Tel: 0374 254 10 00-1635  
Seyyar Tel: 0505 473 68 52



## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

27.11.1989 yılında Erzurum'da doğdu. İlköğrenimimi Erzurum'da Sabancı İlköğretim Okulunda tamamladı. Erzurum Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesinden 2009 yılında mezun oldu ve aynı yıl yapılan öğrenci seçme sınavıyla Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne birincilikle yerleşti. 2013 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2014-15 eğitim-öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı-Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Programına kayıt yaptırdı ve devam etmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : Yeni Terminal Caddesi Alsancak Apt C Blok Kat: 1 No: 2  
Yakutiye / ERZURUM

**E-Posta** : busra.f.orbay@gmail.com

**Tel** : (0531) 428 52 03