

The Levels of Using Reading Strategies of the Prospective Teachers

Serpil ÖZDEMİR*

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.381007

Article History:

Received 19.01.2018

Revised 06.02.2018

Accepted 20.02.2018

Keywords:

Prospective teachers,
Reading strategies,
Metacognition.

Article Type:

Research Article

Abstract

Reading comprehension success is increased by monitoring and controlling cognitive process with metacognitive strategies. Metacognitive strategies take their place as reading strategies in reading education. As a result of the development of metacognitive awareness of the students, the use of strategy is consciously settled. It is important that teacher candidates have the ability to use reading strategies in order to improve their students in this respect in the future. In this study, it is aimed to describe the level of use of reading strategies by prospective teachers. The research was carried out in the survey model. A total of 297 teacher candidates participated in the research at Bartın University Faculty of Education, in the departments of primary school, social studies, Turkish, mathematics and science at the 2nd and 3rd grade classes. The data of the study were collected by the Metacognitive Reading Strategies Scale. As a result of the analyses, it was determined that the teacher candidates used reading strategies frequently, there was no meaningful difference in the level of using reading strategies according to the gender, and there were significant differences according to the departments and reading habits. The inclusion of reading strategies in curricula and in the educational process so that prospective teachers can maximize their use of reading strategies; making motivational, cognitive and behavioral contributions by instructors to direct students to read; longitudinal and qualitative research on the subject is recommended based on the findings of the research.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.381007

Makale Geçmişi:

Geliş 19.01.2018

Düzeltilme 06.02.2018

Kabul 20.02.2018

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen adayları,
Okuma stratejileri,
Üstbiliş.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Okuduğunu anlama başarısı, bilişsel sürecin üstbilişsel stratejilerle izlenmesi ve kontrol edilmesi sonucunda artmaktadır. Üstbilişsel stratejiler okuma eğitiminde okuma stratejileri olarak yerini almaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi sonucunda strateji kullanımı bilinçli bir şekilde yerleşmektedir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini beceri haline getirmesi, gelecekte öğrencilerini bu açıdan geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde, 2. ve 3. sınıflarda okuyan 297 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. 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. Araştırma bulgularına dayalı olarak; eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma stratejileri kullanımlarını en üst düzeye yükseltebilmeleri için öğretim programlarında ve eğitim süreçlerinde okuma stratejilerine yer verilmesi; öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını okumaya yönlendirmede duyuşsal, bilişsel ve davranışsal katkılar sağlamaya çalışması; konuyla ilgili boylamsal ve nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

*Corresponding Author: serpilozdemir34@gmail.com

*Asst. Prof. Dr., Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8063-8690>

Introduction

Reading is a process which consists of several operations of eyes, voice and mind like seeing, perceiving, voicing, understanding, structuring in mind (Güneş, 2014). In this process, printed symbols which are observed by sensual memory and charged by selective perception are sent to short-term memory. Information in short-term memory is associated with pre-information of reader by passing through several cognitive operations like selection, sorting, classification, association, examination, analyse-synthesis, evaluation, then is re-defined and fit into long-term memory. According to constructivist approach; meaning is not inherent of text, it reveals as result of pre-information, experience and cognitive processes of reader (Güneş, 2017). Meaning in reading education is handled in product and process dimensions. The information which remains in mind after reading text or is remembered is handled in product dimension. Re-defining operation of information which is taken through reading by processing in several cognitive operations is handled in process dimension. In this process, several language and cognitive skills come into play, taken information through reading is transformed to cognitive concepts. Performance of these operations always improves understanding model and skills of individual (Güneş, 2014, 61). Improve of understanding skills of individuals would contribute to obtain information which they can need in their lives after school, namely lifelong learning. For that reason, reading education isn't limited by just understanding text, it is towards improve understanding skills.

Forming meaning is a result of cognitive operations which are realized in sensual memory, short-term memory and long-term memory as it is approached in cognitive psychology. From this aspect, reading is a way to get information and learn. Individual's determination of where s/he made mistake by being aware of her/his cognitive processes, assignment of which precaution should be taken to reach solution, controlling whether taken precaution worked or not is result of metacognitive strategies. Metacognitive strategies are strategies which function to follow or regulate cognitive processes (Flavell, 1979). Metacognition is approached in two dimensions as "metacognitive knowledge" and "metacognitive control". Metacognitive knowledge refers to knowledge and beliefs which individuals have in their own cognitive resources and be aware of what they can do. Moreover, metacognitive control is approached as ability to use metacognitive knowledge in strategic way to make it reach cognitive aims. Individuals who have improved metacognitive control skills can use prediction, planning, monitoring and evaluation strategies more effectively (Özsoy, 2008).

Metacognitive processes take place as reading strategies in improvement of reading understanding skills. TLI (Turkish Language Institution) defines strategy as "pre-set pursued way to reach an aim". With reference to this definition, reading strategies can be also thought as ways that reader follows to make reading result with understanding. Temizkan (2009) defines reading strategies as cognitive tactics which are implemented to get meaning from text. Reader who uses reading strategies can distinguish what makes contribution to understanding process, can determine causes of situation which isn't understood and ways to overcome it.

Reading strategies which are used before, during and after reading are different as a matter of reading education. Aim of used strategies before reading is to make predictions and planning related to text to read. The strategies like predicting topic of text with reference to visuals, title and sub-titles of text, determination of aim of reading, activating pre-knowledge related to text, preparing possible questions related to text to ask are strategies which are used before reading. By this way, reader become prepared for text cognitively. Strategies which are used during reading aim to monitor and regulate. Reader should follow whether asked questions related to text before reading and determined strategies satisfy to understand or not, if necessary used strategy should be changed. Strategies like taking note, re-reading, highlighting important places, oral reading of difficult places, thinking what is understood by stopping regularly, visualizing in mind, searching answer to questions and forming new questions can be used during reading. In this process, used strategies satisfy to structure meaning. Aim of strategies after reading is to evaluate whether understanding is realized or not, reading reached its aim or not, predictions regarding text are correct or not. Strategies like conducting relations between ideas, evaluating predictions, summarizing text, discussing with others can be set in this level. Strategies after reading are important in sense of understanding text totally, improving criticism skill, reading pleasure and habit (Akkaya, 2011; Karatay, 2014).

Conducted researches show there is a positive correlation between use of metacognitive reading strategies and attitude regarding reading (Aydoğan, 2008; Çetinkaya Edizer, 2014). It is determined that metacognition strategy education regarding reading skill decreases reading anxiety of student (Lüle Mert, 2015; Melanlıoğlu, 2014), increases attitude regarding reading significantly (Akkaya, 2011; Tuna, 2016), increases the success of understanding what read (Balta, 2011; Çakiroğlu & Ataman, 2008; Doğan, 2017; Salembier 1999; Swennumson,

1992; Temizkan, 2007; Tuna, 2016), increases metacognitive strategy usage (Çakıroğlu & Ataman, 2008; Gelen, 2003) and satisfies permanent learning (Gelen, 2003; Kanmaz, 2012). It is seen that there is a significant positive correlation between reading strategies usage frequency and academic success (Çöğmen, 2008; Karatay, 2007), academic self-efficacy perception (Koç & Arslan, 2017) and reading understanding success (Köse, 2016); students who have more academic success use more strategies (Topuzkanamış, 2009). Results of studies are important because they show that improve of metacognitive awareness in students develops reading comprehension, increases success as natural consequence of comprehension and consciously places strategy usage.

Importance of Study

It is seen that good readers use effective strategies by observing cognitive processes better, weak readers don't use strategies (Cantrell and Carter, 2009; Kuruyer and Özsoy, 2015). Teaching reading strategies can also increase metacognitive awareness of weak readers (Shelton, 2006). Reading is a skill which should be developed in all courses as a way of learning new knowledge. For that reason, it is important that teachers know and teach reading strategies. "If reading strategies is not thought to student by teacher, and it is expected students to use themselves; it is not possible to get result from this implement" (Onovughe and Hannah, 2011, cited in Melanlıoğlu, 2014). In today education environments which adopts constructive approach, direct understanding education instead of expecting students to improve understanding indirectly (Güneş, 2017). It is important that the teacher candidates who will teach comprehension use reading strategies as a part of reading skills. It can be said that this study would make contribution to literature regarding description of reading strategies usage situation of teacher candidates.

Aim of Study

Aim of this research is to describe reading strategies usage level of teacher candidates with respect to gender, branch and book reading frequency. Problem sentence of study is determined as "How is reading strategies usage situation of teacher candidates?". Study problem is handled by these sub-titles:

1. What is the level of reading strategies usage frequency of teacher candidates?
2. Does reading strategies usage level of teacher candidates show significant difference with respect to gender?
3. Does reading strategies usage level of teacher candidates show significant difference with respect to branch?
4. Does reading strategies usage level of teacher candidates show significant difference with respect to reading habit level?

Method

Research Design

In this study it is aimed to determine situations of reading strategies usage level of Bartın University Education Faculty students. In accordance with this aim, study is realized in survey mode. "Survey models are approaches which aim to describe situations in past or today as they are" (Karasar, 2009, 77).

Population and Sample

Bartın University Education Faculty students form the population of study. The data of the study were collected in the 2016-2017 academic year. In 2016-2017 education year, there are total 855 students in science teaching, primary school math teaching, primary school teacher, social sciences and Turkish teaching branches. 2. and 3. grade students are selected to study sample from this population coincidentally. 314 students have participated to study as volunteer. 297 valid data are obtained after sorting through scales which have lack of knowledge. Considering that it is necessary to work with a sample of 269 people in order to generalize the results of the research to the population of 900 people (Gay 1996, 125), it can be said that 297 valid data is adequate to represent the research population of study. Descriptive knowledge of sample group is given in Table 1.

Table 1. Descriptive Analyse of Sample Group

	Gender		Grade		Total
	Female	Male	2. grade	3. grade	
Primary	58	9	35	32	67
Social S.	32	26	36	22	58
Turkish	45	16	31	30	61
Math	35	20	35	20	55
Science	41	15	28	28	56
Total	211	86	165	132	297

Total 297 teacher candidates participated to study from primary school teacher, social sciences teaching, Turkish, math and science teaching branches. Participants are 211 females, 86 males. According to grades, 165 are 2nd grade, 132 are 3rd grade students. The majority of the sample consists of female students. It can be said that the majority of the research population consists of female students and that female students are more willing to participate in the research. Distribution of sample regarding branch and grade is more balanced compared to gender.

Data Collection Tools

The data of the study were collected with the Metacognitive Reading Strategies Scale. The scale was developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004) and Turkish validity and reliability studies were conducted by Çöğmen (2008). The scale consists of 22 items and is quintet Likert type and two sub-dimensions. The first 16 items are analytical strategies; last 6 items are pragmatic strategies dimensions in scale. Analytical strategies sub-dimension contains metacognitive strategies which express the cognitive processes and awareness of students; pragmatic strategies sub-dimension contains strategies towards remanding.

Structure validity works of scale which is adopted to Turkish have been done by 760 teacher candidates who study in education faculty. As result of conducted analyses KMO value of study is determined as .80 Bartlett sphericity test significant. By this way, it is seen that data is appropriate for factor analyse. Factor analyse is limited by two factors by considering two-factor structure in original form of scale in factor analyse. At the result of analyses, it is seen that clauses in scale take place as in dimensions in original form.

At the result of conducted reliability analyse, Cronbach Alpha internal consistency coefficient is found as .81 for all of scale; .78 for analytical strategies sub-dimension and .82 for pragmatic strategies sub dimension. Scale explains %34.75 of total variance (Çöğmen, 2008).

Reliability analyse have been done again to determine whether scale is reliable for our study sample or not. At the result of conducted reliability analysis, Cronbach Alfa internal consistency coefficient is determined as .889 in general of scale, .885 for analytical strategies dimension and .799 for pragmatic strategies dimension.

Data Collection

The data of the study were collected during the 2016-2017 education and training year. The data were collected face to face with the participants. The data collection process lasted 10 minutes in each class.

Data Analysis

Firstly, whether data shows normal distribution or not was examined to determine methods which would be used in data resolving. It was determined skewness and kurtosis coefficient of reading strategies points are between +/- 1. "If skewness coefficient stays between +/-1, it can be interpreted as grades don't show significant deviation from normal distribution" (Büyükoztürk, 2011, 40). Additionally; it was seen that mean, median and mode were quite close to each other. "Approach of mean, median and mode can be interpreted as distribution do not drift away normal" (Büyükoztürk, 2011, 40). Based on this finding, it was determined that reading strategies points distribute normally. Q-Q graph was looked to indicate whether independent variables show normal distribution together with reading strategies points and it was seen that points were drawn on the line. Analyses based on these results have been done by parametric tests.

Analyses which are used in data solving are these: descriptive analyse have been done to determine frequency level of reading strategies which teacher candidates use, t test is for determination of difference based on gender, ANOVA test is for determination of difference branch and reading habit level.

In interpretation of reading strategies levels, ranges in below are taken into consideration:

I use always 4.20-5.00

I use usually 3.40-4.19

I use sometimes 2.60-3.39

I use rarely 1.80-2.59

I never use 1.00-1.79 (Çöğmen, 2008, 54).

Reading habit level is interpreted according to reading habit level scale which Yılmaz (1995) develops based on classification of American Library Association. According to that it is approached as:

Reads little: Reads 1-5 books in a year

Medium-Low: Reads 6-11 books in a year

Medium-High: Reads 11-20 books in a year

Reads often: Reads more than 21 books in a year (Yılmaz, 1995, 328).

Findings

The first sub-problem of study is towards determination of reading strategies usage frequency level of teacher candidates. By this aim, results of descriptive analyse which is done for sub-dimensions of scale are seen in Table 2.

Table 2. Reading Strategies Usage Frequency of Teacher Candidates

	N	\bar{X}	S	Level
Analytical Strategies	297	3,7927	,56168	Often
Pragmatic Strategies	297	3,5269	,83256	Often
Scale-wide	297	3,7202	,55023	Often

As seen in Table 2, it is determined that mean of analytical strategies usage frequency of teacher candidates is 3.79, mean of pragmatic strategies usage frequency is 3.53, mean in general of scale is 3.72. 3.40-4.19 range corresponds to “I use often” level in scale. It is determined that reading strategies are used often by teacher candidates in both sub- dimensions and general of scale.

The second sub-problem of study is towards determining whether reading strategies which teacher candidates use show a significant difference according to gender or not. By this aim, results of t test are in Table 3.

Table 3. Difference of Reading Strategies Grades According to Gender

	Gender	N	\bar{X}	S	df	t	P
Analytical Strategies	Female	211	3,82	,541	295	1,523	,129
	Male	86	3,72	,607			
Pragmatic Strategies	Female	211	3,58	,804	295	1,641	,102
	Male	86	3,40	,891			
Scale-wide	Female	211	3,76	,525	295	1,811	,071
	Male	86	3,63	,601			

As seen in Table 3; points of reading strategies which teacher candidates use are higher in female students than boys in both sub-dimension and general of scale. However, difference between means isn't significant according to gender ($p > .05$).

ANOVA test has been done for third sub-problem of study which is towards determining whether reading strategies which teacher candidates use show a significant difference according to branch or not. Descriptive statistics of reading strategies grades according to branch are seen in Table 4.

Table 4. Descriptive Statistics of Reading Strategies Grades According to Branch

		N	\bar{X}	SS
Analytical Strategies	1Primary	67	3,66	,638
	2Social	58	3,92	,568
	3Turkish	61	3,83	,426
	4Math	55	3,71	,572
	5Science	56	3,88	,546
Pragmatic Strategies	1Primary	67	3,30	,822
	2Social	58	3,61	,734
	3Turkish	61	3,68	,829
	4Math	55	3,41	,900
	5Science	56	3,65	,828
Scale-wide	1Primary	67	3,56	,592
	2Social	58	3,83	,515
	3Turkish	61	3,79	,433
	4Math	55	3,63	,602
	5Science	56	3,82	,550

In Table 4, it is seen that means of analytical strategies and general of scale are used often in all branches of these strategies (\bar{X} =3.40-4.19), mean of pragmatic strategies is used sometimes by primary school teaching branch students (\bar{X} =2.60-3.39), it is used in other branches often (\bar{X} =3.40-4.19). ANOVA which was done to determine whether seen difference between branches was significant or not is given in Table 5.

Table 5. Difference of Reading Strategies Points according to Branches

	Resource of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	p	Significant Difference
Analytical Strategies	Between gr.	3,011	4	,753	2,433	,048	1/2,5;
	Within gr.	90,372	292	,309			4/2
	Total	93,384	296				
Pragmatic Strategies	Between gr.	6,903	4	1,726	2,541	,040	1/2,3,4
	Within gr.	198,271	292	,679			
	Total	205,173	296				
Scale-wide	Between gr.	3,760	4	,940	3,197	,014	1/2,3,5;
	Within gr.	85,853	292	,294			4/2
	Total	89,613	296				

Analyze results show that there is significant difference among branches in usage reading strategies of teacher candidates in analytical strategies dimension [F(4, 292)=2,433, p<.05], in pragmatic strategies dimension [F(4, 292)=2,541, p<.05] and in general of scale [F(4, 292)=3,197, p<.05].

LSD test was conducted to determine the source of the difference between the groups. It was found that there was a significant difference in the dimension of analytical strategies between primary school teacher candidates (\bar{X} =3,66) and social sciences (\bar{X} =3,92) and science (\bar{X} =3,88) in favor of social studies and science departments; between math (\bar{X} =3,71) and social sciences (\bar{X} =3,92) in favor of social sciences.

In pragmatic strategies dimension, significant differences are determined between primary school teacher candidates (\bar{X} =3,30) and social sciences (\bar{X} =3,61), Turkish (\bar{X} =3,68) and science (\bar{X} =3,65) branches in favor of social sciences, Turkish and science branches.

In general of scale, significant differences are determined between primary school teacher candidates ($\bar{X}=3,56$) and social sciences ($\bar{X}=3,83$), Turkish ($\bar{X}=3,79$) and science ($\bar{X}=3,82$) branches in favor of social sciences, Turkish and science branches; between math ($\bar{X}=3,63$) and social sciences ($\bar{X}=3,83$) in favor of social sciences branch.

The last sub-problem of study is towards determining whether reading strategies usage level of teacher candidates shows a significant difference according to reading habit level or not. This sub- problem was analyzed by ANOVA test. Descriptive statistics of reading strategies points according to reading habit level are seen in Table 6 and ANOVA results are in Table 7.

Table 6. Descriptive Statistics of Reading Strategies Grades According to Reading Habit Level

		N	Mean	SS
Analytical Strategies	1 Non- reader	9	3,3264	,61379
	2Reads little	133	3,7101	,57952
	3Medium-Low	82	3,8270	,45040
	4 Medium-High	48	3,8698	,63304
	5Reads often	25	4,1400	,43349
Pragmatic Strategies	1 Non- reader	9	3,2037	,84071
	2Reads little	133	3,4223	,86373
	3Medium-Low	82	3,5630	,78726
	4 Medium-High	48	3,7604	,72844
	5Reads often	25	3,6333	,92421
Scale- wide	1Non- reader	9	3,2929	,62370
	2Reads little	133	3,6316	,58839
	3Medium-Low	82	3,7550	,44022
	4 Medium-High	48	3,8400	,57258
	5Reads often	25	4,0018	,42019

In Table 6, it is seen that means increase gradually from non-reader to reads often in analytical strategies dimension and general of scale. Whereas, in pragmatic strategies dimension it increases from non-reader to medium-high reader regularly. The students who indicated that they never read a book, the strategy use averages are "sometimes used" (2.60-3.39) in the sub-dimensions and the scale wide. The average of reading strategies of students who say they have read the book are at the level of "I use often" (3.40-4.19).

ANOVA test has been done to determine whether differences between means were significant or not.

Table 7. Differences of Reading Strategies Points According to Reading Habit Level

		Square Total	df	Square Ort.	F	Sig.	Significant Difference
Analytical Strategies	Between gr.	6,262	4	1,566	5,247	,000	1/2,3,4,5;
	Within gr.	87,121	292	,298			5/1,2,3,4
	Total	93,384	296				
Pragmatic Strategies	Between gr.	5,403	4	1,351	1,974	,098	
	Within gr.	199,771	292	,684			
	Total	205,173	296				
Scale- wide	Between gr.	5,458	4	1,365	4,735	,001	1/3,4,5;
	Within gr.	84,155	292	,288			4/1,2;
	Total	89,613	296				5/1,2,3

In Table 7, it is seen that reading strategies points show significant difference according reading habit level in analytical strategies dimension [F(4, 292)=5,247, p<.05], and general of scale [F(4, 292)=4,735, p<.05]. Whereas, significant difference according reading habit level is not seen in pragmatic strategies dimension [F(4, 292)=1,974, p>.05].

LSD test was done to understand which groups source of difference among means caused by. In analytical strategies dimension, it was seen that there is significant difference between non-reader students and reader students. When means of groups are taken into consideration, difference is in favor of reader students. In same

dimension significant differences was seen between often reader group and other all groups. Difference is in favor of often reader group based on group means.

In general of scale, it was determined that there were significant differences between non-reader students and always, medium-high, medium-low reader students. When means are taken into consideration, difference is in favor of often, medium-high, medium-low reader students. Differences were indicated between medium-high reader group and non-reader or reads little groups. The difference is in favor of medium-high reader group. Additionally, differences were specified between often reader group and little reader, non-reader and medium-low reader groups. Difference is in favor of often reader group.

Discussion and Conclusion

This study has been done to describe reading strategies usage situation of teacher candidates according to gender, branch and reading habit level. Obtained findings as result of study as follows: Teacher candidates use reading strategies often and points of reading strategies which teacher candidates use are higher in female students than male students in both sub-dimensions and general of scale. However, difference between means is not significant according to gender. Reading strategies usage points according to reading habit level show significant differences according to branch and reading habit level.

According to the level of reading strategies usage

When the idea of age being an important factor to affect strategy usage (Cantrell and Carter, 2009) is taken into consideration, it is expected result that students in bachelor degree know reading strategies and use them often. This result matches with many research which have been done in literature (Akkaya, 2015; Aybek & Aslan, 2016; Babacan, 2012; Çöğmen, 2008; Karasakaloğlu, 2012; Köse, 2016). It is pleasing that teacher candidates make strategies a part of reading skills.

According to gender

Addition to research which indicates reading strategies usage is different in favor of female students according to gender (Ateş, 2013; Aybek & Aslan, 2016; Benzer, 2016; Cantrell & Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Güngör, 2005; Karatay, 2007; Koç & Arslan, 2017; Köse, 2016; Topuzkanamış, 2009); there are also studies which a significant difference is not seen according to gender (Erdağı Toksun, 2015; Erdem, 2012, Lüle Mert, 2015, Oluk & Başöncül, 2009). In research which was done by Çöğmen (2008); a significant difference was not found in “analytical strategies” dimension according to gender. In “pragmatic strategies” dimension, a significant difference was found in countenance of female students. Revealed results of research which has been done by different sample and scaling tools are seen inadequate to determine whether gender is an important variable or not in usage of reading strategies. It can be possible to get a result by survey studies which would be done with an extensive sample and qualitative researches.

According to branch

Reading strategies usage levels show significant differences in analytical strategies dimension, pragmatic strategies dimension and general of scale among branches.

In analytical strategies dimension, students who study in social sciences and science branches use more strategy than primary school teacher branch students; social sciences branch students use analytical strategies more than students in math teaching branch.

In pragmatic strategies dimension, students who study social sciences, Turkish and science branches use pragmatic strategies more than students in primary school teacher branch.

In general of scale, students who study in social sciences, Turkish and science branches use reading strategies more than students in primary school teacher; social sciences branch students are more compared to students in math branch.

In many research which make comparisons between branches, it is seen that there isn't a significant difference in usage of reading strategies among branches (Aybek & Aslan, 2016; Benzer, 2016; Erdağı Toksun, 2015, Köse, 2016). In our study, the remarking point is that students who study in primary school teacher branch use reading strategies less. Actually, much knowledge on science, math, history, geography, Turkish and literature are given

in this branch. It can be expected to use reading strategies more to learn knowledge from that much different disciplinary. It is thought that obtained result is related with individual specialties not related with given education.

According to reading habit level

One of the handled independent variables in research is reading habit level. 9 of 297 teacher candidates who participate to study express to read never, 133 express to read less namely 1-5 books in year except course, 82 of them read in medium-low level namely 6-12 books in a year. These results show that powerful book reading habit have not placed in teacher candidates.

Reading strategies usage level of teacher candidates increase from non-reader to read often. In research which Karatay (2007) has done by Turkish teacher candidates, he indicated that reading strategies usage show regular increase according to reading habit level. In study which Aybek and Aslan (2016) have done by education faculty students, ones who read book once in a week and once in a month use reading strategy more than ones who read once in two months. Çöğmen (2008) specified that students who read 6 - 20 books in a year and read more than 21 use analytical strategies more often than students who read 1-5 books in a year. These results are dual; as it can be said ones who use strategies read more, it can be said also that, ones who read more have tendency to use reading strategies more.

Based on findings of this study, these are recommended: It should be given place to reading strategies in education processes and teaching programs for education faculty students to increase their reading strategies usage to top level. Teacher candidates from every branch should be raised in a way which they be able to make an education to improve this skill on students who they will rear. Improve reading habits of teacher candidates would contribute to also their cognitive development as their individual development. While cognitive development increase, reading strategies usage also increases. For that reason, teaching staff should try to make sensual, cognitive and behavioral contribution to teacher candidates in directing to reading. This study is a cross-sectional research. This kind of research cannot explain reasons of difference between branches. It can be beneficial to follow teacher candidates from year that they entered in education faculty to graduation year and describe their reading strategies usage situation in sense of observing effect of given education in different branches. Therefore, longitudinal researches are recommended. Additionally, it can be possible to obtain deep knowledge about topic by qualitative research.

Acknowledgments

I thank to Bartın University Education Faculty 2016-2017 education year Turkish teaching 4. grades students Ebru Çevik, Faruk Karakuş, Gizem Aydın and Ayşe Erdem who helped to gather data of this study.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Giriş

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlemlerinden oluşan bir süreçtir (Güneş, 2014). Bu süreçte duyuşsal bellek tarafından dikkat edilen ve seçici algıdan geçirilen basılı semboller kısa süreli belleğe gönderilir. Kısa süreli bellekteki bilgiler seçme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek okuyucunun ön bilgileri ile ilişkilendirilir, yeniden anlamlandırılır ve uzun süreli belleğe yerleştirilir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlam, metnin kendisinde olan bir şey değildir; okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri ve zihinsel süreçleri sonucunda ortaya çıkar (Güneş, 2017). Okuma eğitiminde anlam ürün ve süreç boyutlarında ele alınmaktadır. Metin okunduktan sonra zihinde kalan ya da hatırlanan bilgiler ürün boyutunda ele alınmaktadır. Okuma yoluyla alınan bilgileri çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek yeniden anlamlandırma işlemi süreç boyutunda ele alınmaktadır. “Bu süreçte çeşitli dil ve zihinsel beceriler devreye girmekte, okuma yoluyla alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmektedir. Bu işlemlerin sürekli yapılması bireyin anlama modelini ve becerilerini geliştirmektedir (Güneş, 2014, 61). Bireyin anlama becerilerinin gelişmesi okul sonrası yaşamında ihtiyaç duyabileceği bilgileri edinmesine, yani hayat boyu öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle günümüzde okuma eğitimi sadece metni anlamayla sınırlı değildir, anlama becerilerini geliştirmeye yönelmiştir.

Anlam oluşturma bilişsel psikolojide ele alındığı gibi duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekte gerçekleşen bilişsel işlemlerin bir sonucudur. Bu yönüyle okuduğunu anlama bilgi edinmenin, öğrenmenin bir yoludur. Kişinin bilişsel süreçlerinin farkında olup nerede sorun yaşadığını belirlemesi, hangi tedbirleri alarak çözüme ulaşabileceğini kararlaştırması, aldığı tedbirlerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etmesi ise üstbilişsel stratejilerin sonucudur. Üstbilişsel stratejiler, bilişsel süreçleri izlemek veya düzenlemek için işlev gören stratejilerdir (Flavell, 1979). Üstbiliş, “üstbilişsel bilgi” ve “üstbilişsel kontrol” olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Üstbilişsel kontrol ise üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak ele alınmaktadır. Üstbilişsel kontrol becerileri gelişmiş bireyler tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini etkin olarak kullanabilmektedirler (Özsoy, 2008).

Okum anlama becerilerinin geliştirilmesinde üstbilişsel süreçler, okuma stratejileri olarak yerini almaktadır. TDK stratejiyi “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle okuma stratejileri de okumanın anlama ile sonuçlanması için okuyucunun izlediği yollar olarak düşünülebilir. Temizkan (2009), okuma stratejilerini metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla uygulanan zihinsel taktikler olarak tanımlamaktadır. Okuma stratejileri kullanan bir okuyucu anlama sürecine nelerin katkı sağladığını fark edebilir, anlayamadığı durumların nedenlerini ve üstesinden gelmenin yollarını belirleyebilir.

Okuma eğitiminin doğasına uygun olarak okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan okuma stratejileri farklıdır. Okuma öncesinde kullanılan stratejilerin amacı okunacak metin ile ilgili tahmin ve planlamalar yapmaktır. Görsellerden, metnin başlık ve alt başlıklarından hareketle okunacak metnin konusunu tahmin etme, okuma amacı belirleme, metinle ilgili önbilgileri harekete geçirme, metinle ilgili olabilecek sorular hazırlama gibi stratejiler okuma öncesinde kullanılan stratejilerdir. Böylece okuyucu metne zihinsel olarak hazırlanmış olur. Okuma sırasında kullanılan stratejilerin amacı izleme ve düzenlemedir. Okuma öncesinde metinle ilgili olarak sorulan soruların, kararlaştırılan stratejilerin anlamayı sağlayıp sağlamadığını okuyucu izlemeli, gerekirse kullandığı stratejileri değiştirmelidir. Okuma sırasında; not alma, tekrar okuma, önemli yerlerin altını çizme, zor yerleri sesli okuma, belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünme, zihinde görselleştirme, sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma gibi stratejiler kullanılabilir. Bu süreçte kullanılan stratejiler anlamın yapılandırılmasını sağlamaktadır. Okuma sonrası stratejilerinin amacı ise anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini, okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığını, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığını değerlendirmektir. Düşünceler arasındaki ilişkileri kurma, tahminleri değerlendirme, metni özetleme, başkalarıyla tartışma gibi stratejiler bu aşamada işe koşulabilir. Okuma sonrası stratejiler; metni tam olarak anlamayı, eleştiri becerisini, okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmesi açısından önemlidir (Akkaya, 2011; Karatay, 2014).

Yapılan araştırmalar üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aydoğan, 2008; Çetinkaya Edizer, 2014). Okuma becerisine yönelik üstbiliş strateji eğitiminin; öğrencinin okuma kaygısını azalttığı (Lüle Mert, 2015; Melanlıoğlu, 2014), okumaya yönelik tutumu anlamlı bir şekilde artırdığı (Akkaya, 2011; Tuna, 2016) okuduğunu anlama başarısını artırdığı (Balta, 2011; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Doğan, 2017; Salembier 1999; Swennumson, 1992; Temizkan, 2007; Tuna, 2016), üstbilişsel strateji kullanımını artırdığı (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Gelen, 2003) ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı (Gelen, 2003; Kanmaz, 2012) belirlenmiştir. Okuma stratejilerini kullanma sıklığı ile akademik başarı arasında (Çögmen, 2008; Karatay, 2007), akademik özyeterlik algısı (Koç & Arslan, 2017) ve okuma anlama

başarısı arasında (Köse, 2016) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, akademik başarısı yüksek öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları (Topuzkanamış, 2009) görülmektedir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesinin okuma anlamayı geliştirdiğini, anlamının doğal bir sonucu olarak başarıyı artırdığını ve strateji kullanımının bilinçli bir şekilde yerleştiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın Önemi

İyi okuyucuların bilişsel süreçlerini daha iyi gözlemleyerek etkili stratejiler kullandıkları, zayıf okuyucuların strateji kullanmadıkları görülmektedir (Cantrell ve Carter, 2009; Kuruyer ve Özsoy, 2015). Okuma stratejileri öğretimi, zayıf okuyucuların da üstbilişsel farkındalıklarını arttırabilmektedir (Shelton, 2006). Okuma; öğrenmenin, yeni bilgiler edinmenin bir yolu olarak bütün derslerde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma stratejilerini bilmeleri ve öğretmeleri önemlidir. “Okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretmen tarafından öğrenciye öğretilmez, öğrencinin bu stratejileri kendisinin kullanması beklenirse bu uygulamadan sonuç alınması mümkün değildir” (Onovughe ve Hannah, 2011, Aktaran: Melanlıoğlu, 2014). Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği günümüz eğitim ortamlarında metin incelemeleriyle öğrencinin anlamayı dolaylı geliştirmesini beklemek yerine doğrudan anlama öğretimi yapılmaktadır (Güneş, 2017). Bu öğretimi yapacak olan öğretmen adaylarının kendilerinin de okuma stratejilerini okuma becerilerinin bir parçası olarak kullanmaları önemlidir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma durumlarını betimlemeye ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini cinsiyete, bölüme ve kitap okuma sıklığına göre betimlemektir. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma durumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemi şu alt problemlerle ele alınmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklar göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili olarak bir durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2009, 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde toplam 855 öğrenci bulunmaktadır. Bu evren içinden 2. ve 3. sınıf öğrencileri tesadüfi olarak araştırma örneğine seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 314 öğrenci katılmıştır. Eksik bilgiler bulunan ölçekler ayıklandıktan sonra 297 geçerli veri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının 900 kişilik evrene genellenebilmesi için 269 kişilik bir örneklem ile çalışmanın gerekli olduğu (Gay 1996, 125) göz önüne alındığına, 297 geçerli verinin araştırma evrenini temsil edebilecek yeterlikte olduğu söylenebilir. Örneklem grubunun betimsel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Betimsel Analizi

ABD	Cinsiyet		Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	2. sınıf	3. sınıf	
Sınıf Ö.	58	9	35	32	67
Sosyal B.	32	26	36	22	58
Türkçe	45	16	31	30	61
Matematik	35	20	35	20	55
Fen B.	41	15	28	28	56
Toplam	211	86	165	132	297

Sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe, matematik ve Fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden toplam 297 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılanların 211'i kız, 86'sı erkektir. Sınıflara göre bakıldığında 165'i 2. sınıf, 132'si 3. sınıf öğrencisidir. Örneklem çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma evreninin çoğunluğunun kız öğrencilerden oluşması ve kız öğrencilerin araştırmaya katılmak için daha istekli olmaları bu durumun sebepleri olarak söylenebilir. Örneklem sınıflara ve bölümlere göre dağılımı, cinsiyete göre dağılımdan daha dengelidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Ryneerson (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çoğmen (2008) tarafından yapılan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşan 5'li Likert tipi, iki boyutlu bir ölçektir. Ölçekte yer alan ilk 16 madde analitik stratejiler, son 6 madde pragmatik stratejiler boyutlarını oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu, öğrencilerin bilişsel süreçlerini ve farkındalıklarını ifade eden üst bilişsel stratejileri; pragmatik stratejiler boyutu hatırlamaya yönelik stratejileri içermektedir.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliliği çalışmaları eğitim fakültesinde öğrenim gören 760 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri .80 Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Böylece verilerin faktör analiz için uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizinde ölçeğin orijinal biçimindeki iki faktörlü yapı göz önünde bulundurularak faktör analizi iki faktörle sınırlandırılmıştır. Analiz sonucunda ölçekteki maddelerin orijinal formdaki boyutlarında yer aldığı görülmüştür.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçek, toplam varyansın %34.75'ini açıklamaktadır (Çoğmen, 2008).

Ölçeğin bizim araştırma örneklemimizde güvenilir olup olmadığını belirlemek üzere güvenilirlik analizi tekrar yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçek genelinde .889, analitik stratejiler boyutunda .885 ve pragmatik stratejiler boyutunda .799 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır. Veriler katılımcılarla yüz yüze görüşerek toplanmıştır. Veri toplama süreci her sınıfta 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri çözümlemede kullanılacak yöntemleri belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Okuma stratejileri puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının +/- 1 arasında olduğu belirlenmiştir. "Çarpıklık katsayısı +/- 1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir" (Büyüköztürk, 2011, 40). Ayrıca ortalama, ortanca ve modun çok yakın olduğu görülmüştür. "Ortalama, ortanca ve modun birbirine yaklaşması dağılımın normalden aşırı uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir" (Büyüköztürk, 2011, 40). Bu bulgulara dayanarak okuma stratejileri puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin okuma stratejileri puanları ile birlikte normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Q-Q grafiğine bakılmış ve noktaların çizgi üzerinde toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak analizler parametrik testlerle yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde yapılan analizler şunlardır: Öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin sıklık düzeyinin belirlenmesinde betimsel analiz, cinsiyete göre farkının belirlenmesinde t testi, bölümlere göre ve okuma alışkanlığı düzeyine göre farkın belirlenmesinde ANOVA testi yapılmıştır.

Okuma stratejileri düzeylerinin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

Her zaman kullanım 4.20-5.00

Sık sık kullanım 3.40-4.19

Bazen kullanım 2.60-3.39

Nadiren kullanım 1.80-2.59

Hiç kullanmam 1.00-1.79 (Çöğmen, 2008, 54).

Okuma alışkanlığı düzeyi Yılmaz'ın (1995) Amerika Kütüphaneler Birliğinin sınıflamasına dayalı olarak geliştirdiği okuma alışkanlığı düzeyi ölçütüne göre yorumlanmıştır. Buna göre;

Az Okuyan Okuyucu: Yılda 1-5 kitap okuyan

Alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu: Yılda 6-11 kitap okuyan

Üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu: Yılda 12-20 kitap okuyan

Sık okuyan okuyucu: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan (Yılmaz, 1995, 328) okuyucu olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla ölçeğin alt boyutları geneli için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Sıklıkları

	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Analitik Stratejiler	297	3,7927	,56168	Sık sık
Pragmatik Stratejiler	297	3,5269	,83256	Sık sık
Ölçek Geneli	297	3,7202	,55023	Sık sık

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 3.79, pragmatik stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 3.53, ölçek genelinde ortalama ise 3.72 olarak belirlenmiştir. 3.40-4.19 aralığı ölçekte "sık sık kullanım" düzeyine karşılık gelmektedir. Hem alt boyutlar hem de ölçek genelinde okuma stratejilerinin öğretmen adayları tarafından sık sık kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Okuma Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Analitik Stratejiler	Kız	211	3,82	,541	295	1,523	,129
	Erkek	86	3,72	,607			
Pragmatik Stratejiler	Kız	211	3,58	,804	295	1,641	,102
	Erkek	86	3,40	,891			
Ölçek Geneli	Kız	211	3,76	,525	295	1,811	,071
	Erkek	86	3,63	,601			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejileri puanları hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksektir. Ancak ortalamalar arasındaki fark cinsiyete göre anlamlı değildir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerinin bölümlere göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olan üçüncü alt problem için ANOVA testi yapılmıştır. Okuma stratejisi puanlarının bölümlere göre betimsel istatistikleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Okuma Stratejisi Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri

		N	\bar{X}	SS
Analitik Stratejiler	1Sınıf	67	3,66	,638
	2Sosyal	58	3,92	,568
	3Türkçe	61	3,83	,426
	4Matematik	55	3,71	,572
	5Fen	56	3,88	,546
Pragmatik Stratejiler	1Sınıf	67	3,30	,822
	2Sosyal	58	3,61	,734
	3Türkçe	61	3,68	,829
	4Matematik	55	3,41	,900
	5Fen	56	3,65	,828
Ölçek Geneli	1Sınıf	67	3,56	,592
	2Sosyal	58	3,83	,515
	3Türkçe	61	3,79	,433
	4Matematik	55	3,63	,602
	5Fen	56	3,82	,550

Tablo 4'te analitik stratejilerin ve ölçek genelinin ortalamaları bu stratejilerin bütün bölümlerde sık sık kullanıldığı ($\bar{X}=3.40-4.19$), pragmatik stratejilerin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından bazen kullanıldığı ($\bar{X}=2.60-3.39$), diğer bölümlerde ise sık sık kullanıldığı ($\bar{X}=3.40-4.19$) görülmektedir. Bölüm ortalamaları arasında görülen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Puanlarının Bölümlere Göre Farkı

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Stratejiler	Gruplarası	3,011	4	,753	2,433	,048	1/2,5;
	Gruplariçi	90,372	292	,309			4/2
	Toplam	93,384	296				
Pragmatik Stratejiler	Gruplarası	6,903	4	1,726	2,541	,040	1/2,3,4
	Gruplariçi	198,271	292	,679			
	Toplam	205,173	296				
Ölçek Geneli	Gruplarası	3,760	4	,940	3,197	,014	1/2,3,5;
	Gruplariçi	85,853	292	,294			4/2
	Toplam	89,613	296				

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanmalarında analitik stratejiler boyutunda [$F(4, 292)=2,433, p<.05$], pragmatik stratejiler boyutunda [$F(4, 292)=2,541, p<.05$] ve ölçek genelinde [$F(4, 292)=3,197, p<.05$] bölümler arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre analitik stratejiler boyutunda sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3,66$) ile sosyal bilgiler ($\bar{X}=3,92$) ve fen bilgisi ($\bar{X}=3,88$) bölümleri arasında sosyal bilgiler ve fen bilgisi bölümleri lehine; matematik ($\bar{X}=3,71$) ve sosyal bilgiler ($\bar{X}=3,92$) bölümleri arasında sosyal bilgiler bölümü lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Pragmatik stratejiler boyutunda sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3,30$) ile sosyal bilgiler ($\bar{X}=3,61$), Türkçe ($\bar{X}=3,68$) ve Fen bilgisi ($\bar{X}=3,65$) bölümleri arasında sosyal bilgiler, Türkçe ve Fen bilgisi bölümleri lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Ölçek genelinde sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3,56$) ile sosyal bilgiler ($\bar{X}=3,83$), Türkçe ($\bar{X}=3,79$) ve fen bilgisi ($\bar{X}=3,82$) bölümleri arasında sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi bölümleri lehine; matematik ($\bar{X}=3,63$) ve sosyal bilgiler ($\bar{X}=3,83$) arasında sosyal bilgiler bölümü lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Araştırmanın son alt problemi öğretmen adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeylerinin okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu alt problem ANOVA testi ile ele alınmıştır. Okuma stratejisi puanlarının okuma alışkanlığı düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 6’da ve ANOVA sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 6. Okuma Stratejisi Puanlarının Okuma Alışkanlığı Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

		N	Ortalama	SS
Analitik Stratejiler	1Okuyucu değil	9	3,3264	,61379
	2Az okuyan	133	3,7101	,57952
	3Alt-orta	82	3,8270	,45040
	4Üst-orta	48	3,8698	,63304
	5Sık okuyan	25	4,1400	,43349
Pragmatik Stratejiler	1Okuyucu değil	9	3,2037	,84071
	2Az okuyan	133	3,4223	,86373
	3Alt-orta	82	3,5630	,78726
	4Üst-orta	48	3,7604	,72844
	5Sık okuyan	25	3,6333	,92421
Ölçek Geneli	1Okuyucu değil	9	3,2929	,62370
	2Az okuyan	133	3,6316	,58839
	3Alt-orta	82	3,7550	,44022
	4Üst-orta	48	3,8400	,57258
	5Sık okuyan	25	4,0018	,42019

Tablo 6’da analitik stratejiler boyutunda ve ölçek genelinde ortalamaların hiç okumayandan sık okuyana doğru düzenli olarak arttığı görülmektedir. Pragmatik stratejiler boyutunda ise hiç okumayandan üst-orta sıklıkta okuyanlara doğru ortalamaların düzenli olarak arttığı görülmektedir. Hiç kitap okumadığını belirten öğrencilerin alt boyutlarda ve ölçek genelinde strateji kullanma ortalamaları “bazen kullanırım” (2.60-3.39) düzeyinde iken kitap okuduğunu belirten öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ortalamaları “sık sık kullanırım” (3.40-4.19) düzeyindedir.

Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 7. Okuma Stratejisi Puanlarının Okuma Alışkanlığı Düzeyine Göre Farkı

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Analitik Stratejiler	Gruplararası	6,262	4	1,566	5,247	,000	1/2,3,4,5;
	Gruplarıçi	87,121	292	,298			5/1,2,3,4
	Toplam	93,384	296				
Pragmatik Stratejiler	Gruplararası	5,403	4	1,351	1,974	,098	
	Gruplarıçi	199,771	292	,684			
	Toplam	205,173	296				
Ölçek Geneli	Gruplararası	5,458	4	1,365	4,735	,001	1/3,4,5;
	Gruplarıçi	84,155	292	,288			4/1,2;
	Toplam	89,613	296				5/1,2,3

Tablo 7’de analitik stratejiler boyutunda [$F(4, 292)=5,247, p<.05$], ve ölçek genelinde [$F(4, 292)=4,735, p<.05$], okuma stratejisi puanlarının okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar gösterdiği görülmektedir. Pragmatik stratejiler boyutunda ise [$F(4, 292)=1,974, p>.05$] okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere LSD testi yapılmıştır. Analitik stratejiler boyutunda hiç okumayan öğrencilerle her düzeyde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklar

görülmüştür. Grup ortalamaları dikkate alındığında fark her düzeyde okuyan öğrenciler lehinedir. Aynı boyutta sık okuyan grup ile diğer bütün gruplar arasında anlamlı farklar görülmüştür. Grup ortalamalarına dayalı olarak fark sık okuyan grubun lehinedir.

Ölçek genelinde hiç okumayan grup ile alt-orta, üst-orta ve sık okuyan gruplar arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında fark alt-orta, üst-orta ve sık okuyan gruplar lehinedir. Üst-orta sıklıkta okuyan grup ile hiç okumayan ve az okuyan gruplar arasında farklar belirlenmiştir. Fark üst-orta sıklıkta okuyan grup lehinedir. Ayrıca sık okuyan grup ile hiç okumayan, az okuyan ve alt-orta düzeyde okuyan gruplar arasında farklar belirlenmiştir. Fark sık okuyan grup lehinedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma durumlarını cinsiyete, bölüme ve okuma alışkanlığı düzeyine göre betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Öğretmen adayları okuma stratejilerini sık sık kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejileri puanları hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksektir. Ancak ortalamalar arasındaki fark cinsiyete göre anlamlı değildir. Bölüme ve okuma alışkanlığı düzeyine göre okuma stratejilerini kullanma puanları anlamlı farklar göstermektedir.

Düzeğe göre

Yaşın strateji kullanımını etkileyen önemli bir faktör (Cantrell ve Carter, 2009) olduğu göz önüne alındığında lisans düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejilerini tanıması ve kullanması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç, alanyazında öğretmen adayları ile yapılan pek çok araştırma ile örtüşmektedir (Akkaya, 2015; Aybek & Aslan, 2016; Babacan, 2012; Çöğmen, 2008; Karasakaloğlu, 2012; Köse, 2016). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini okuma becerisinin bir parçası haline getirmiş olmaları memnuniyet vericidir.

Cinsiyete göre

Okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklı olduğunu belirten çalışmaların (Ateş, 2013; Aybek & Aslan, 2016; Benzer, 2016; Cantrell & Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Güngör, 2005; Karatay, 2007; Koç & Arslan, 2017; Köse, 2016; Topuzkanamış, 2009) yanı sıra cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmeyen çalışmalar da vardır (Erdağı Toksun, 2015; Erdem, 2012, Lüle Mert, 2015, Oluk & Başöncül, 2009) Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada “analitik stratejiler” boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, “pragmatik stratejiler” boyutunda ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farklı örneklerde ve farklı ölçme araçları ile yapılan bu araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar, cinsiyetin okuma stratejilerini kullanmada önemli bir değişken olup olmadığını belirlemede yetersiz görünmektedir. Kapsamlı bir örnekleme yapılacak tarama çalışmaları ile bu konuda bir sonuca varmak mümkün olabilir.

Bölgümlere göre

Okuma stratejilerini kullanma düzeyleri analitik stratejiler boyutunda, pragmatik stratejiler boyutunda ve ölçek genelinde bölümler arasında anlamlı farklar göstermektedir.

Analitik stratejiler boyutunda sosyal bilgiler ve fen bilgisi bölümlerinde okuyan öğrenciler sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmaktadır; sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğrenciler matematik öğretmenliği bölümünde okuyanlara göre daha fazla analitik stratejiler kullanmaktadırlar.

Pragmatik stratejiler boyutunda sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi bölümlerinde okuyan öğrenciler sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha fazla pragmatik stratejiler kullanmaktadırlar.

Ölçek genelinde sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi bölümlerinde okuyan öğrenciler sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilere göre; sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğrenciler matematik bölümünde okuyan öğrencilere göre daha fazla okuma stratejisi kullanmaktadırlar.

Bölgümler arasında karşılaştırma yapan pek çok araştırma anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Aybek & Aslan, 2016; Benzer, 2016; Erdağı Toksun, 2015, Köse, 2016). Bizim araştırmamızda dikkat çeken sonuç sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin daha az okuma stratejisi kullanmalarıdır. Aslında bu bölümde fen

bilgisine, matematiğe, tarihe, coğrafyaya, Türkçeye ve edebiyata yönelik çok çeşitli bilgiler verilmektedir. Bu kadar farklı disiplinden bilgileri öğrenebilmek için daha fazla okuma stratejisi kullanmaları beklenebilir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan sonucun verilen eğitim ile değil, bireysel özellikler ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığı düzeyine

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerden biri de okuma alışkanlığı düzeyidir. Araştırmaya katılan 297 öğretmen adayından 9'u hiç okumadığını, 133'ü az okuduğunu, yani yılda 1-5 arası ders dışı kitap okuduğunu, 82'si alt-orta düzeyde, yani 6-12 arası kitap okuduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarında güçlü bir kitap okuma alışkanlığının yerleşmediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının okuma stratejisi kullanma düzeylerinin hiç okumayandan sık okuyana doğru düzenli olarak arttığı belirlenmiştir. Karatay (2007) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada okuma stratejileri kullanımının okuma alışkanlığı düzeyine göre düzenli bir artış gösterdiğini belirlemiştir. Aybek & Aslan (2016) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada haftada bir ve ayda bir kitap okuyanların iki ayda bir okuyanlardan daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını belirlemiştir. Çöğmen (2008) yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrencilerin, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar iki yönlüdür, okuma stratejilerini kullananların daha çok okudukları söylenebileceği gibi, çok okuyanların daha çok okuma stratejisi kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şunlar önerilmektedir: Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma stratejileri kullanmalarını en üst düzeye yükseltebilmeleri için öğretim programlarında ve eğitim süreçlerinde okuma stratejilerine yer verilmelidir. Her bölümden öğretmen adayı, yetiştireceği öğrencilerde bu becerileri geliştirebilecek bir eğitim yapabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını geliştirmek onların kişisel gelişimlerine olduğu kadar bilişsel gelişimlerine de katkı sağlayacaktır. Bilişsel olarak gelişim arttıkça okuma stratejileri kullanımı da artmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını okumaya yönlendirmede duyuşsal, bilişsel ve davranışsal katkılar sağlamaya çalışması gerekmektedir. Bu araştırma kesitsel bir çalışmadır. Bu türden bir araştırma bölümler arasında farkların nedenlerini açıklayamamaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine girdikleri yıldan mezun oldukları yıla kadar izlenip okuma stratejilerini kullanma durumunun betimlenmesi fakültelerde ve farklı bölümlerde verilen eğitimin etkisini görebilmek açısından yararlı olabilir. Bunun için boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca nitel araştırma ile konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek mümkün olabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında yardımcı olan Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri Ebru Çevik, Faruk Karakuş, Gizem Aydın ve Ayşe Erdem'e teşekkür ederim.

References

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri [Effects of using the reading comprehension strategies on the attitudes at elementary school 8th grade Turkish course]. *National Education*, 191, 68-76.
- Akkaya, N. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi [The examination of the levels of using critical thinking and reading strategies of students in Turkish language teaching department]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, ISSN: 2198 – 4999, 2057-2069. 10.18298/ijlet.341.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği) [Metacognitive awareness levels of reading strategies of university students (İnönü University Case)]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2 (4) 258-273.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An investigation of metacognitive reading strategies of teacher candidates in terms of several variables]. *International Journal of Social Science*, 49, 533-546.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* [Strategies used in the Turkish lessons for the reading comprehension and creativity levels of 6th grade students who have positive or negative attitudes towards reading]. Master Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Searching the correlation between metacognitive reading strategies and multiple intelligences of primary school teachers candidates]. Master Thesis, Cumhuriyet University, Sivas, Turkey.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [An investigation of the effect of Waldmann model based text education on 8th. grade students' reading comprehension, critical thinking and creative thinking skills]. Doctorate Dissertation, Fırat University, Elazığ, Turkey.
- Benzer, A. (2016). Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [The examination of reading strategies of science and Turkish teachers' reading comprehension and reading strategies in terms of some variables]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 21-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı (14. basım)* [Data analysis handbook (14th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Cantrell, S., ve Carter, J. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224.
- Çakıroğlu, A. & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi [The effect of metacognitive strategy training on improving the achievement level of students having low achievement levels of reading comprehension]. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 16, 1-13.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki [Relationship between the attitudes of Turkish prospective teachers on reading habits and their perceptions of the uses of metacognitive reading strategies]. *Kastamonu Education Journal*, 23 (2), 645-658.
- Çöğmen, S & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları [Adaptation of metacognitive reading strategies questionnaire to Turkish]. *Pamukkale University Journal of Education*, 28 (July 2010/II), 91-99.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* [Students' usage of reading strategies in the faculty of education]. Master Thesis, Adnan Menderes University, Aydın, Turkey.

- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* [The effectiveness of the strategies used in the development of reading comprehension: A meta analysis study]. Master Thesis, Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey.
- Erdağı Toksun, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği) [A study on the levels of Turkish teachers to use their cognitive awareness skills of reading strategies (the case of Kars province)]. Doctorate Dissertation, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. [The levels of using reading strategies of the preservices turkish language and literature teachers]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1 (4), 162-186.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gay, L. R. (1996). *Educational research*. Florida: Prentice-Hall.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [The effects of metacognitive strategies on attitudes toward Turkish course, reading comprehension achievement and retention]. Doctorate Dissertation, Çukurova University, Adana, Turkey.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri [Comprehension models]. *Journal of Language and Literature Education*, 9, 59-74.
- Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama [During reading process meaning from text to the mind]. *Journal of Language and Literature Education*, 5 (1), 7-25.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri [Sixth, seventh and eighth graders' level of reading comprehension strategy use]. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 101-108.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [The effect of reading comprehension strategy usage on reading comprehension skill, metacognition and attitude towards reading]. Doctorate Dissertation, Adnan Menderes University, Aydın, Turkey.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki [The relationship between reading comprehension and learning and study strategies of prospective elementary school teachers]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 921-1950.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20.bs.) [Scientific research method] (20th ed.). Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [A reserach about reading comprehension skills of primary school preservice teachers of Turkish]. Doctorate Dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları [Academic self-efficacy perceptions and metacognitive awareness of reading strategies of secondary school students]. *YYU Journal of Education Faculty*, 14 (1), 745-778.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* [Undergraduate students' use of metacognitive strategies while reading]. Master Thesis, Bartın Üniversitesi, Bartın, Turkey.
- Kuruyer, H. G. & Özsoy, G. (2015). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması [Investigation of metacognitive reading skills of good and poor readers: a case study]. *Kastamonu Education Journal*, 24 (2), 771-788.

- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri [Metacognitive awareness level of candidate Turkish teachers in reading strategies]. *Erzincan University Journal of Social Sciences Institu*, Special Issue-II, 95-106.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi [The effect of metacognition strategy education on middle school students' reading anxiety]. *Educataion and Science*, 39 (176), 107-119.
- Oluk, S. & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi [The metacognitive reading strategy usage level and its effect on science technologies and Turkish course success of primary education 8th grade students]. *Kastamonu Education Journal*, 17 (1), 183-194.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş [Metacognition]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6 (4), 713-740.
- Salembier, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (5), 386-394.
- Shelton, E. D. (2006). *A comparison of the awareness of developmental reading students and non-developmental reading students with regards to their use of reading strategies while attempting to read academic materials assigned by their instructors in a college setting*. Doctorate Dissertation, University of Houston, Graduate Faculty of the College of Education, Houston.
- Swennumson, S. (1992). *The effect of the sq3r study method on reading comprehension of Nontraditional Collage students*. Doctorate Dissertation, Drake University, USA.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi [The effect of reading strategies on reading comprehension in the primary school]*. Doctorate Dissertation, Gazi University, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi [Reading education according to text types]*. Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri [Preservice teachers' levels of reading comprehension and usage of reading strategies]*. Master Thesis, Balıkesir University, Balıkesir.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi [The effect of reading strategy use of 7th graders on reading habit acquisition, attitude and comprehension skills]*. Master Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma [Sociology of reading: An investigation of reading habits of people living in Ankara]. *Turkish Librarianship*, 9 (3), 325-336.