



Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*

*Aliye İlkay YEMENİCİ***
*Hacer ULU****

Öz

Bireyin okuma becerisini kazanması ve geliştirmesi hem öğretim hem de sosyal hayatı boyunca oldukça önemlidir. Okurun yazarın ifadelerinden anlam üretebilmesi için süreç boyunca okuma stratejilerini kullanması gereklidir. Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak gruplandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okuma materyali tercihi, yıllık okunan kitap sayısı, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal tercihine göre incelemektir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 302 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde dağılımı ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken okuma materyali tercihi, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyale göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık

Investigation of Pre-Service Teachers’ Cognitive Awareness of Reading Strategies

Abstract

The acquisition and development of reading skills are significant for academic achievement and daily interactions. The use of reading strategies are necessary to make sense of written texts during reading. These strategies are grouped into three categories as pre-reading, during reading and post-reading strategies. The aim of this study was to investigate the cognitive awareness levels of pre-service teachers regarding reading strategies in terms of gender, major, year of study, reading material preferences, number of books read annually, types of books read and materials researched. The study was designed as a survey which is a descriptive research method. The participants were 302 pre-service teachers attending various teacher education programs at a public university during the 2018–2019 academic year. The data were collected through the administration of the metacognitive awareness inventory of reading strategies developed by Karatay (2009). The data were analyzed through descriptive statistics, including frequency, mean, and percentage and multivariate analysis of variance (MANOVA). The findings suggest that the metacognitive awareness of the participants regarding reading strategies differed significantly based on gender, major, year of study and number of books read annually, but no significant

* Bu çalışma 23-24 Mart 2019 yılında Afyonkarahisar’da düzenlenen Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Araş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, aliye_ilkay@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2460-5998.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, hacerule@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7687- 6370.

variation was observed in terms of reading material preferences, book types and materials researched. Based on the findings suggestions were made.

Keywords: Pre-service teachers, reading strategies, metacognitive awareness

Giriş

Okuma, “anlam kurmak, anlamı yapılandırmak” amacıyla yapılan bir eylemdir. Anlama gerçekleşmiyorsa okumadan söz edilemez. Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim öğretim araştırmalarında ve çalışmalarında gerçekleşen gelişmelerle birlikte okuma anlama süreci de daha detaylı incelenerek, bu hususta pek çok yeni anlayış, strateji ve teknikler ortaya çıkmış, konu çok daha farklı boyutlarıyla birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Okuma anlama sürecinin daha derinlemesine incelenmesi amacıyla ele alınan farklı boyutlardan bir tanesi de üstbilidir.

Üstbilis en basit ve açık haliyle, düşünme eylemi üzerine fikir üretmektir. Üstbilis kavramını ilk kez 1971 yılında Flavell’in kullandığı belirtilmektedir (Karakelle ve Saraç, 2010). Flavell (1979)’e göre üstbilis, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, bunları bilmesi ve denetleyebilmesidir. Flavell önderliğinde 1970’li yılların sonuna doğru “metacognition” olarak ifade edilen üstbilis kavramını ülkemizde farklı araştırmacılar “yürütücü süreç”, “yürütücü kontrol” “yürütücü bilis”, “yansıtıcı bilis”, “bilis hakkında bilgi”, “bilis ötesi”, “bilişsel farkındalık”, “bilis üstü” ve “üstbilis” gibi farklı kelimeler kullanarak ele almaktadırlar (Hıdıroğlu, 2018: 88). Üstbilis insanın düşünme sistemi üzerine dikkatini yoğunlaştırması ve anlamlandırmaya çalışmasıdır denilebilir. Bu durum bir bakıma, düşünme süreci üzerinde insanın farkındalık oluşturduğunu gösterir. Alanyazına bakıldığında üstbilisin, sıklıkla “bilişsel farkındalık” olarak da ifade edildiği görülmektedir.

Kuzu ve Yıldırım (2013: 2)’a göre, bilişsel farkındalık kavramı son 40 yıldır dünyada çok fazla araştırmaya konu olmasına karşın, ülkemizde 1990’lı yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Konuyla ilgilenen araştırmacılar, bilişsel farkındalık olarak da adlandırdıkları üstbilis kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Demir ve Doğanay (2009: 604)’a göre “bilişsel farkındalık bir düşünme sistemidir. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme ile gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir”. “Bilişsel farkındalık süreci, kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve bunun kontrolü ile kişinin öğrenme süreci hakkındaki bilgisi ve bunun kontrolünü içinde bandıran bir problem çözme sürecidir” (Demir, 2016: 790). Flavell (1979), bilişsel farkındalık kavramını, kişinin entelektüel gelişimine katkı sağlayan, bilinçli bilişsel ve etkili deneyimlerini düşünmesi, işi ve strateji hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi olarak ifade etmiştir. En genel haliyle bilişsel farkındalık kişinin düşünme, anlama ve öğrenme durumunda yapılan “zihinsel işçiliğin” bilincinde olmasıdır. Hatta bu süreci planlaması, yönetmesi ve değerlendirmesi olarak ifade edilebilir.

Bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramı vardır. Bilişsel farkındalık tüm farklı disiplinlerde değişik stratejilerle uygulanabilir. Okuma sürecinde, anlamı yapılandırmada, başarılı ve başarısız okuyucuların olması, bu durumun neden/nelerden kaynaklandığının merak edilmesi ve bunları ortaya çıkarma düşüncesi, okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık kavramlarının birlikte ele alınmasını gerektirmiştir (Kanmaz, 2012; Muhtar, 2006; Saraç, 2010). Kaliteli bir okuma süreci yaşamak ve okunan metinden en üst düzeyde verim sağlayabilmek için okuyucunun bilinçli ve donanımlı olması gerekir. Dolayısıyla böyle bir durumda okuyucu okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında aktif bir zihinsel performans sergilemelidir. Bu durum okuyucunun, okuma sürecinde sahip olduğu bilişsel farkındalığı işaret etmektedir.

Karatay (2010: 460)’a göre bilişsel farkındalık, “okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir. Bir başka ifadeyle bilişsel farkındalık okurun kavrama ile ilgili stratejileri okunan metne karşı bilinçli ve işlevsel olarak eyleme dönüştürebilme becerisidir”. Okurun süreci, bilinçli bir şekilde stratejik olarak yönetmesi ve bu yaptığı yönetme işinin farkında olması genel olarak bilişsel farkındalık kavramının karşılığıdır denilebilir. Kanmaz (2012: 57)’a göre “bilişsel farkındalık kavramını okuduğunu anlama başarısı çerçevesinde ele aldığımızda, bu kavramı, kişinin kendi güçlü ve zayıf

yönlerinin farkında olması, farklı okuma görevlerinin gerektirdiklerini bilmesi ve farklı nitelikteki okuma parçalarını okurken bu bilgileri kullanarak okuma etkinliklerini kendi kendine kontrol edebilme sürecini içermektedir". Okuma sürecinde bilişsel farkındalık; okurun metni anlamak için okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında kavramayı arttırmak için okuma eylemini sürekli gözden geçirerek düzenlemesi ve okuma sonrasında sürecin bütününe değerlendirmesi için potansiyel olarak sahip olması gereken okuduğunu kavrama teknikleri ve/veya stratejileri bilgisidir.

Yaşadığımız çağda çocukların okuma sürecinde daha bilinçli hareket etmeleri, donanımlı ve nitelikli bir okur olarak yetişmeleri tüm zamanlardan çok daha fazla önem arz etmektedir. Günümüzde, bir sonraki eğitim öğretim kademesine öğrenci seçmek için yapılan merkezi sınavlara bakılacak olursa Türkçe sorularında okuduğunu derinlemesine anlama, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, değerlendirme, analiz sentez yapma gibi pek çok zihinsel beceriyi eşgüdümlü biçimde kullanmayı gerektiren sorulara ağırlıklı olarak yer verildiği açıkça görülecektir. Çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak için okuma becerileri ve okuma stratejilerini kullanmaları desteklenmelidir. Gersten, Fuchs, Williams ve Baker (2001)'e göre öğrenciler zor paragrafları anlamaları için tekrar okumaları gerektiği, stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda sorun yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel okuma stratejilerini bilen ve karşılaştığı problemlerde bu stratejileri kullanarak çözüm yolu arayan bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Sulak ve Behriz, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirme noktasında öğretmen adaylarının eğitimi oldukça önemlidir. Nitekim Afflerbach, Pearson ve Paris (2008) okuma becerilerini ve okuma stratejilerinin nasıl kavramsallaştırıldığının ve tanımlandığının okuma uygulamaları ve okuma politikaları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma stratejileri eğitimleri için alanyazında bir boşluk olduğu ifade edilmektedir (Klapwijk, 2012). Bu açıdan yapılan araştırmanın öğretmen adaylarının okuma stratejilerini geliştirme konusunda verilecek eğitimi planlamada etkili olan değişkenlerin belirlenmesi konusunda katkı sağlayacağı beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirlemeye (Dilci ve Babacan, 2011; Karadüz, 2011; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010), cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okunan kitap sayısı gibi değişkenlere göre incelemeye (Ateş, 2013, Çeliköz, 2018; Çöğmen, 2008; Erdem, 2012; Karatay, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012; Koç ve Arslan, 2017; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Özdemir, 2018; Özden, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) dönük çalışmalar yapılmıştır. Bu açıdan araştırma bulguları önceki araştırmalarla cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okunan kitap sayısı gibi değişkenler açısından karşılaştırma imkânı sağlarken aynı zamanda okuma materyali tercihi, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal açısından öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirleme açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları okuma materyali tercihine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları kitap türü tercihine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları araştırma yaptıkları materyale göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005: 77)'a göre tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" .

Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 302 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması bakımından erişilmesi kolay duruma çalışıldığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	61	20.2
	Kız	241	79.8
Bölüm	Türkçe Öğr.	102	33.8
	Sınıf Öğr.	117	38.7
	Okul Öncesi Öğr.	83	27.5
Sınıf Düzeyi	İki	120	39.7
	Üç	125	41.4
	Dört	57	18.9
Okuma Aracı Tercih Türü	Basılı Materyalden Okuma	222	73.5
	Ekrandan Okuma	80	26.5
Yıllık okunan kitap sayısı	1-5	89	29.5
	6-11	128	42.4
	12 ve üzeri	82	27.2
	Hiçbiri	3	1
Kitap Türü	Öyküleyici	138	45.7
	Tarihi	46	15.2
	Psikoloji	58	19.2
	Bilim-Kurgu	30	9.9
	Dini	1	.3
	Mizah	3	1
	Araştırma-İnceleme	2	7
	Duygusal	14	4.6
	Fantastik	10	3.3
	Araştırma Yaptıkları Materyal	Ağ, blog, sosyal medya	240
Kitap, dergi, ansiklopedi		55	18.2
Gazete/haber kaynakları		7	2.3

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Karatay (2009) tarafından geliştirilen 32 maddelik "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek okumayı planlama (9), okumayı düzenleme (14) ve okumayı değerlendirme (9) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeler 1(hiçbir zaman yapmam), 2(nadiren yaparım), 3(bazen yaparım), 4(genellikle yaparım) ve 5(her zaman

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

yaparım) şeklindedir. Ölçeğin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir ($\chi^2 = 2134.10$, $sd=456$, $\chi^2 /sd=4.69$, $GFI=.90$, $NFI=.92$, $CFI=.94$, $RFI=.92$, $RMSEA=.58$).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını belirlemek için toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, okuma materyali tercihi, yıllık okunan kitap sayısı, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir bağımsız değişken için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bu çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan okuma stratejileri farkındalıkları (okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme) arasında kuramsal açıdan bağlantı olması nedeniyle MANOVA kullanılmıştır. Ancak, MANOVA'nın kullanılması bazı temel varsayımların karşılanmasını gerektirmektedir. Bu yüzden verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına geçilmeden önce bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin her biri, bağımsız değişkenin her bir düzeyinde (alt grubunda) normal dağılmaktadır (tek değişkenli normallik). Tek değişkenli normal dağılım durumu, çarpıklık katsayıları (ÇK) ve basıklık katsayıları (BK) kullanılarak hesaplanmıştır. Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilir (Field, 2009). MANOVA'ya özgü iki temel sayıltı olan varyans kovaryans matrislerinin homojenliği ise Box'ın M incelenerek sınanmıştır. Her bir bağımsız değişken için gerçekleştirilen Box'ın M testinin sonuçlarına göre cinsiyet ($p=.28$), bölüm ($p=.06$), sınıf düzeyi ($p=.56$), okuma materyali tercihi ($p=.26$), yıllık okunan kitap sayısı ($p=.38$), kitap türü ($p=.32$) ve araştırma yaptıkları materyal ($p=.55$) değişkenleri için varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2`de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Okumayı Planlama	302	33.03	4.77
Okumayı Düzenleme	302	49.65	7.38
Okumayı Değerlendirme	302	31.87	5.31

Tablo 2`ye göre öğretmen adaylarının okumayı planlama ($\bar{x}=33.03$), okumayı düzenleme ($\bar{x}=49.65$) ve okumayı değerlendirme ($\bar{x}=31.87$) alt boyutlarında puan ortalamalarının genellikle yaparım düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının cinsiyete göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.95	5.10	3.000	298	.00	.49

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (λ)=.95, $F(3, 298)=5.10$, $p<.05$, $\eta^2=.49$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının cinsiyete göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	η^2
Okumayı Planlama	Erkek	61	32.88	5.38	1-300	.073	.00	.000
	Kız	241	33.07	4.62				
	Toplam	302	33.03	4.77				
Okumayı Düzenleme	Erkek	61	47.73	8.51	1-300	5.227	.01	.017
	Kız	241	50.14	7				
	Toplam	302	49.65	7.38				
Okumayı Değerlendirme	Erkek	61	32.09	5.84	1-300	.135	.00	.000
	Kız	241	31.81	5.18				
	Toplam	302	31.87	5.31				

Tablo 4'te öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre cinsiyete göre okumayı planlama puanları, $F(1, 300)=.073$, $p<.05$, okumayı düzenleme puanları, $F(1, 300)=5.277$, $p<.05$, okumayı değerlendirme, $F(1, 300)=.135$, $p<.05$ puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı planlama ve düzenleme boyutlarında kız öğretmen adaylarının puanları daha yüksek iken okumayı değerlendirme alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları daha yüksektir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının bölümlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Bölüme Göre MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	η^2
Bölüm	Wilks' Lambda	.893	5.780	6.000	594.000	.000	.055

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, bölüm bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (λ)=.893, $F(6, 594)=5.780$, $p<.05$, $\eta^2=.055$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların bölüme bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının bölüme göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Bölüme Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	η^2	Anlamlı Farklılık
Okumayı Planlama	Türkçe Öğr.	102	34.50	4.51	2-299	9.238	.000	.058	1-2
	Sınıf Öğr.	117	31.80	4.96					
	Okul Öncesi Öğr.	83	32.95	4.36					
	Toplam	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	Türkçe Öğr.	102	52.65	6.91	2-999	16.739	.000	.101	1-2
	Sınıf Öğr.	117	47.15	7.42					1-3
	Okul Öncesi Öğr.	83	49.49	6.57					
	Toplam	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	Türkçe Öğr.	102	33.46	4.84	2-999	7.699	.000	.049	1-2
	Sınıf Öğr.	117	30.74	5.64					1-3
	Okul Öncesi Öğr.	83	31.51	4.96					
	Toplam	302	31.87	5.31					

*1 (Türkçe Öğr.), 2 (Sınıf Öğr.), 3 (Okul Öncesi Öğr.)

Tablo 6'da öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bölüme göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre bölüme göre okumayı planlama puanları, $F(2, 299)=9.238$, $p<.05$, okumayı düzenleme puanları, $F(2, 299)=16.739$, $p<.05$ ve okumayı değerlendirme puanları, $F(2, 299)=7.699$, $p<.05$ alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alt boyutlarda sınıf öğretmenliğine ve okul öncesi öğretmenliğine göre Türkçe öğretmenliği bölümünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2	
Sınıf Düzeyi	Wilks' Lambda	.928	3.769	6.000	594.000	.001	.037

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (λ)=.928, $F(6, 594)=3.769$, $p<.05$, $\eta^2=.037$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının sınıf düzeyine göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Okumayı Planlama	iki	120	33.09	5.14	2-299	2.764	.065	.018	
	üç	125	33.55	4.39					
	dört	57	31.77	4.62					
	Toplam	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	iki	120	48.67	7.64	2-299	8.817	.000	.056	2-3
	üç	125	51.64	6.80					3-4
	dört	57	47.35	7.06					
	Toplam	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	iki	120	31.63	5.50	2-299	2.243	.108	.015	
	üç	125	32.56	5.01					
	dört	57	30.85	5.44					
	Toplam	302	31.87	5.31					

*2 (iki), 3 (üç), 4 (dört)

Tablo 8’de öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıf düzeyine göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre sınıf düzeyine göre okumayı planlama puanları, $F(2, 299)=2.764$, $p>.05$ ve okumayı değerlendirme puanları, $F(2, 299)=2.243$, $p>.05$ arasında anlamlı farklılık bulunmazken okumayı düzenleme puanları, $F(2, 299)=8.817$, $p<.05$, arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı düzenleme puanlarında iki ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 9’da öğretmen adaylarının okuma materyali tercihine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Okuma Materyali Tercihine Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2	
Okuma Materyeli Tercihi	Wilks’ Lambda	.985	1.500	3.000	298	.215	.015

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, okuma materyali tercihi bakımından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymaktadır, Wilks’ Lambda (λ)=.985, $F(3, 298)=1.500$, $p>.05$, $\eta^2=.015$.

Tablo 10’da öğretmen adaylarının yıllık okunan kitap sayısına göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	η^2	
Yıllık Okunan Kitap Sayısı	Wilks’ Lambda	.915	2.964	9.000	920.537	.002	.029

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, yıllık okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (Λ)=.915, $F(9, 920.537)=2.964$, $p<.05$, $\eta^2=.029$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların yıllık okunan kitap sayısına bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarının yıllık okunan kitap sayısına göre ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Okumayı Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme Puanlarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	η^2	Anlamlı Farklılık
Okumayı Planlama	1-5	89	31.88	4.94	3-298	6.326	.000	.060	1-3
	6-11	128	32.80	4.78					2-3
	12 ve üzeri	82	34.76	4.06					
	hiçbiri	3	29.33	5.77					
	Total	302	33.03	4.77					
Okumayı Düzenleme	1-5	89	48.07	7.46	3-298	2.637	.052	.026	
	6-11	128	49.85	7.32					
	12 ve üzeri	82	51.14	7.14					
	hiçbiri	3	47.33	8.50					
	Total	302	49.65	7.38					
Okumayı Değerlendirme	1-5	89	30.73	5.68	3-298	4.967	.002	.048	1-3
	6-11	128	31.97	5.04					
	12 ve üzeri	82	33.20	4.87					
	hiçbiri	3	25.00	7.21					
	Total	302	31.87	5.31					

*1 (1-5), 2 (6-11), 3 (12 ve üzeri), 4 (hiçbiri)

Tablo 11'de öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile yıllık okunan kitap sayısına göre faktör bazında yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre yıllık okunan kitap sayısına göre okumayı planlama puanları, $F(3-298)=6.326$, $p<.05$ ve okumayı değerlendirme puanları, $F(3-298)=2.637$, $p<.05$ arasında anlamlı farklılık bulunurken okumayı düzenleme puanları $F(3-298)=2.637$, $p>.05$ arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre okumayı planlama ve değerlendirme alt boyutlarında yıllık 1-5 ve 6-11 kitap okuyanlara göre 12 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 12'de öğretmen adaylarının kitap türüne göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Kitap Türüne Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2	
Kitap Türü	Wilks' Lambda	.937	.800	24.000	844.590	.740	.021

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kitap türü bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (λ)=.937, $F(24, 844)=.800$, $p>.05$, $\eta^2=.021$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların kitap türüne bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Tablo 13'te öğretmen adaylarının araştırma yaptıkları materyale göre okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında fark olup olmadığına yönelik MANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Araştırma Yaptıkları Materyale Göre MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	η^2	
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.976	1.221	6.000	594.000	.294	.012

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının araştırma yaptıkları materyal bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks' Lambda (λ)=.976, $F(6, 594)=1.221$, $p>.05$, $\eta^2=.012$. Bu bulgu, okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyutları okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilebilecek puanların araştırma yaptıkları materyale bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirme alt boyutlarında puan ortalamalarının “genellikle yaparım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu ortalama puanların düşük olmaması açısından diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli, 2016; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının okuma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları belirlenmiştir. Karadüz (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının okuma sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri yeterince kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Çeliköz (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğretmenlerinin analitik, pragmatik ve genel üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin oldukça sık kullanıldığına işaret ettiği görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle genellikle öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ortalama puanların daha iyi düzeyde çıkması için öğretmen adaylarına kazandırılacak okuma stratejileri bilişsel farkındalık konusunda teorik ve uygulama açısından daha nitelikli eğitim verilmesi gerektiğini ifade edebiliriz.

Araştırmada cinsiyete göre okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okumayı planlama ve düzenleme boyutlarında kız öğretmen adaylarının puanları daha yüksek iken okumayı değerlendirme alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puanları daha yüksektir. Okumayı planlama boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunması, Karatay (2009) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yüksek olması Ateş (2013), Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Karasakaloğlu vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada analitik ve pragmatik alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilerde kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okuma becerilerinde kızların erkeklere oranla daha başarılı olmaları, okumaya karşı daha olumlu tutum içinde olmalarıyla ve evde daha çok zaman geçirmeleriyle ilişkilendirilmektedir (Arslan, 2013).

Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutlarında bölüme göre Türkçe öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgusu, Topuzkanamış ve Maltepe (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Çoğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik stratejiler alt boyutunda Türkçe öğretmenliği bölümünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada ise pragmatik stratejiler alt boyutunda sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Kuş ve Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma sırası ve sonrasında kullandıkları stratejiler açısından sosyal bilgiler öğretmenlerine göre Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurnaz ve Akaydın (2015) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri metin özetleme becerilerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları daha üst düzeydedir. Bunun sebebinin bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin daha fazla eğitim almaları olduğu düşünülmektedir. Nitekim Karadüz (2011) bireylerin aldıkları eğitimin onların neyi, niçin ve nasıl okuduklarını etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırmada okumayı düzenleme boyutunda iki ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermiştir. Akın ve Çeçen (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri arasında yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özden (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının genel okuma stratejilerini kullanma düzeyi puanlarında ikinci sınıf öğrencilerine göre üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Batang (2015) ise okuma stratejileri bilişsel farkındalıkların en yetersiz olanının birinci sınıflar olduğunu belirterek okuma stratejilerini geliştirmek için daha fazla okumaya ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının daha iyi düzeyde olması beklenmektedir fakat araştırmada böyle bir bulguya ulaşılamamıştır. Bundan dolayı eğitim programları okuma stratejilerini geliştirme noktasında yapılandırılmalıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yıllık okunan kitap sayısına göre okumayı planlama ve değerlendirme alt boyutlarında yıllık 1-5, 6-11 arasında kitap okuyanlara göre 12 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgusu fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini daha fazla kullanmaları bakımından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Çoğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada analitik stratejiler alt boyutunda yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrenciler, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre daha sık analitik stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada ölçek genelinde üst-orta sıklıkta okuyan grup ile hiç okumayan ve az okuyan gruplar arasında farklar belirlenmiştir. Fark üst-orta sıklıkta okuyan grup lehinedir. Araştırma bulgusu Kana (2014)'nın ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada okuma oranları ile okuma stratejilerini kullanım durumları arasında pozitif ilişki bulunmasıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmalarda daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının ve öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının daha yüksek çıkması, bu öğretmen adaylarının okuma becerisi konusunda daha fazla deneyim yaşamalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan Oluk ve Başöncül (2009) araştırmasında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını okunan kitap sayısı açısından inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar bütün derslerde okuduğunu anlama becerisinin kazanımı için okuma stratejileri bilişsel farkındalık önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisini etkilediği belirlenmiştir (Batang, 2015; Duman ve Arsal, 2015; Özbay ve Özdemir, 2013). Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma sürecini nasıl planlayacağına, nasıl izleyip düzenleyeceğine, nasıl

değerlendireceğine ve bütün bunları nasıl sistemli şekilde kullanacağına ilişkin taktikleri içermektedir (Sulak ve Behriz, 2018). Diğer taraftan Baki (2019) tarafından öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının okuma motivasyonunun %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Okuma becerilerinin gelişimi için gerek bilişsel gerekse duyuşsal boyut açısından okuma stratejilerinin kullanımı oldukça önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalarda okuma stratejileri bilişsel farkındalık ile çoklu zeka alanları, düşünme stilleri, okuma tutumları, kitap okuma alışkanlığı arasında ilişkiler tespit edilmiştir (Çetinkaya-Edizer, 2015; Dilci ve Babacan, 2011; Kabaran vd., 2016; Kana, 2014). Bu açıdan araştırma bulguları doğrultusundan bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri “genellikle yaparım” düzeyindedir. Bu düzeyi artırmak için araştırmacılar, programcılar ve uygulayıcılar hangi yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda araştırmalar yapabilir.
- Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları daha üst düzeydedir. Bu açıdan diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına bu konuda daha fazla eğitim verilebilir.
- Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını sınıf düzeyi, okuma materyali, kitap türü ve araştırma yaptıkları materyal açısından inceleyen çalışmaların sayısı artırılabilir. Yapılacak araştırmalarda özellikle bu değişkenler açısından araştırma yapılması önerilebilir.
- Değişkenler dikkate alınarak öğretmen adaylarının hangi okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları konusunda araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Afflerbach, P., Pearson, P.D., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. doi:10.1598/RT.61.5.1
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. doi: 10.7884/teke.153
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 15-42. doi: 10.15285/maruaeabd.586837
- Batang, B.L. (2015). Metacognitive strategy awareness and reading comprehension of prospective preservice secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 62-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 223-234.
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 789-802.
- Dilci, T. ve Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.

- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2018). Üstbilis kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilis rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103.
- 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 .
- Kana, F . (2014). Metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. doi: 10.17556/jef.73171
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152 .
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üstbilis hakkında bir gözden geçirme: üstbilis çalışmaları mı yoksa üstbilisel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy130199612010000m000125.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A.S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII-/2010-Bahar, 457-475.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Klapwijk, N.M. (2012). Reading strategy instruction and teacher change: Implications for teacher training. *South African Journal of Education*, 32, 191-204.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156 .
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği* 24(1), 11-32.
- Kuzu H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 323-342.
- Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilisel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.

- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2013). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, S. (2018). The levels of using reading strategies of the prospective teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıkları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1427-1439.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sulak, S.E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 8(2), 393-407.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Turkish language items used in standard exams administered to select students for further education require coordinated use of a variety of cognitive skills such as in-depth comprehension, inference, critical thinking, evaluation, analysis and synthesis. However, to help children learn new information, reading skills and reading strategies should be emphasized. Pre-service teachers are expected to educate their future students to help them become people who know metacognitive reading strategies and seek solutions for the problems they encounter during reading activities by using those strategies (Sulak & Behriz, 2018). Thus, future teachers have an important professional responsibility. As there are limited number of studies on training of pre-service teachers in reading strategies (Klapwijk, 2012), it is hoped that this study will make a contribution in determining the variables that are effective in planning the education to be given to pre-service teachers to improve their students' reading strategies. Existing studies mostly deal with metacognitive awareness of pre-service teachers on reading strategies (Dilci & Babacan, 2011; Karadüz, 2011; Mert, 2015; Özdemir, 2018; Topuzkanamış & Maltepe, 2010) and the effects of some variables such as gender, major, year of study and number of books read (Ateş, 2013, Çeliköz, 2018; Çöğmen, 2008; Erdem, 2012; Karatay, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz-Özelçi, 2012; Koç & Arslan, 2017; Kurnaz & Akaydın, 2015; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Özdemir, 2018; Özden, 2018; Topuzkanamış & Maltepe, 2010). The current study not only deals with the effects of gender, year of study, major and frequency of reading books on pre-service teachers' reading strategies, but it also analyzes the effects of other variables such as preferences in reading materials, types of books read and materials researched.

To present insights on the issue by collecting and analyzing data in the areas mentioned above, this study aims to analyze the metacognitive awareness of pre-service teachers concerning their reading strategies in relation to various variables by seeking an answer to the following main research question:

•What is the level of the cognitive awareness of pre-service teachers concerning reading strategies?

In order to answer that question, seven sub-questions were formulated to obtain data to determine *whether the pre-service teachers' cognitive awareness of reading strategies differed significantly in terms of*

1. *gender*
2. *major*
3. *year of study*
4. *preferences in reading materials*
5. *number of books read annually*

6. *preferences in the books read*
7. *materials researched*

Method

The study was designed as a survey which is a descriptive research method. The participants were 302 pre-service teachers attending various teacher education departments such as Turkish language, elementary school and pre-school education of a public university during the 2018–2019 academic year. The data were collected through the administration of the metacognitive awareness inventory of reading strategies developed by Karatay (2009) which is a 32-item scale. The inventory has three dimensions: planning reading (9 items), organization of reading (14 items) and evaluation of reading (9 items). Means and standard deviation of the participants' total scores were calculated. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to determine the potential effects of the independent variables of gender, major, year of study, preferences in reading materials, number of books read annually, and materials researched on the pre-service teachers' metacognitive awareness of reading strategies.

Result and Discussion

The findings indicate that the participants' scores with regard to planning, organizing and evaluating reading activity varied significantly based on gender; female participants had higher scores in planning and organizing the reading activity whereas male participants had higher scores in evaluating reading. The finding regarding the higher scores by female participants in planning reading is consistent with the study by Karatay (2009). On the other hand, the finding that female participants had higher levels of cognitive awareness of reading strategies is consistent with the findings reported in the studies by Ateş (2013) and Koç and Arslan (2017). In this study, it was found that pre-service Turkish language teachers had higher scores in planning, organization and evaluation of books. This finding is consistent with the finding reported by Topuzkanamış and Maltepe (2010).

Concerning the organization of reading, it was found that third year pre-service teachers had higher scores compared with second and fourth year pre-service teachers. This might lead to the assumption that higher levels of metacognitive awareness in terms of reading strategies may be expected as the pre-service teachers' year of study increases. However, the findings of the study do not confirm such an assumption. Therefore, education programs should be designed to develop reading strategies. Another finding of the study is that the participants who read 12 or more books annually had higher levels of metacognitive awareness of reading strategies in contrast to those who read 1-5 books per year and those who read 6-11 books per year. In the study by Çöğmen (2008) students who read 6-20 books per year and those who read 21 or more books annually reported that they employed analytical reading strategies more frequently in contrast to the students who read 1-5 books per year.

Based on the obtained findings, the following suggestions are made:

1. Pre-service teachers' cognitive awareness levels of reading strategies are generally at the level of "I do". To improve their cognitive awareness, educational program designers and practitioners should conduct studies in which methods and techniques are employed.

2. There is a limited number of studies investigating the cognitive awareness of pre-service teachers concerning reading strategies in relation to year of study, reading materials, types of books read and materials researched. Studies in which these variables are analyzed in relation to cognitive awareness of reading strategies should be conducted.