

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri**

Nuri KARASAKALOĞLU<sup>1</sup>, A. Seda SARACALOĞLU<sup>2</sup>,  
Serap YILMAZ ÖZELÇİ<sup>3</sup>

### **ÖZ**

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve motivasyonel-biliş ve biliş üstü yeterlilikleri belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmaya dört farklı üniversitenin eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 388 birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği” yardımı ile toplanmıştır. Kişisel bilgilere ilişkin 4 adet soru formda yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre; üst bilişsel okuma stratejilerinden “pragmatik” stratejileri kullanma becerileri cinsiyete ve kitap okuma oranına göre, “analitik” stratejileri kullanma becerileri ise yine kitap okuma oranına göre farklılaşmaktadır. Biliş-üstü yeterlilikler ölçeğinin “süreci düzenleme” alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerinden elde edilen puanlar kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşmaktadır. Özellikle “Strateji Kullanma” alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretmeni adayı, üst-biliş, okuma stratejisi, eleştirel düşünme

## **Turkish Prospective Teachers’ Reading Strategies, Critical Thinking Attitudes and Metacognitive Competencies**

### **ABSTRACT**

The main purpose of the study is to identify teachers' metacognitive reading strategies, critical thinking attitudes and motivational- cognitive and metacognitive competencies. 388 juniors and seniors who have been studying at Turkish language teaching undergraduate program of four different universities attended to the research, designed with survey method. Data was collected with "Metacognition Reading Strategies Scale", "Critical Thinking Attitude Scale" and "Motivational, Cognitive, and Metacognitive Competency Questionnaire". And in the form there are 4 questions about personal information. According to research findings, ability of using “pragmatic” strategies from metacognitive strategies differ according to gender and reading rate and also ability of using “analytical” skills differ based on reading rate. The scores obtained from “Metacognitive Competency Questionnaire subscales except “arrangement process” subscale, differed according to habit of reading book. Especially the scores obtained from

<sup>1</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nkarasakaloglu@adu.edu.tr

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedasaracal@gmail.com

<sup>3</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seyilmaz@adu.edu.tr

"Strategy Use" sub-scale scores significantly differed according to gender, attendant university and reading habits.

**Keywords:** Turkish teacher candidates, metacognition, reading strategy, critical thinking

## GİRİŞ

Okullardaki öğrenme süreci incelendiğinde öğrenme materyallerinin çoğu zaman ders kitabı, ders notu gibi "yazılı materyaller" olduğu görülmektedir. Okul dışında görsel ya da basılı medyadaki bilgilere de "okuma" yolu ile ulaşılmaktadır. Bullock'a (1975) göre okuma; öğrenme için başvurulan temel bir strateji olduğundan hemen hemen eğitimin her aşamasında ve türünde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (akt: Wellington ve Osborne, 2001). Amacı öğrenme olan okuma etkinliğinde temel nokta anlamlandırarak okumadır. Rose ve arkadaşlarının (2000) belirttiği gibi okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir. Okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002; Akt: Epçayan, 2009).

Weiss'e (1993) göre, tüm disiplinlerde ve tüm düzeylerde eğitimin amacı, öğrencilerin gelecekteki kariyerleri kadar, sınıflarda başarılı olmalarını sağlayacak karmaşık zihinsel işlemleri geliştirmektir (Torres ve Cano,1995). Bu açıdan bakıldığında okumayı anlamlı kılma adına okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılacak birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanılmaktadır. Üst bilişsel stratejiler de bu stratejiler arasındadır. Woolfock (1980) üst bilişi, bilgi edinmeyi kontrol eden bir süreç olarak belirtmektedir (Akt: Oluk ve Başöncül, 2009). Öz düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir. Okuma ile ilgili üst bilişsel farkındalık öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onları okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Okuma stratejilerini kullanmak; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980; Akt: Oluk ve Başöncül, 2009 ).

Bireyin üst bilişsel okuma stratejilerini etkili biçimde kullanabilmesi üst bilişsel yetenekleri ile de ilgilidir. Üst bilişsel yetenekler genel anlamda bir süreç değerlendirmeyi içermektedir. Düşünme ve öğrenme sürecinde her bir aşamanın farkında olma, analiz etmeyi içerir. "ne bildiğimiz" ve "ne bilmediğimiz" ayrımını yapabilme, düşünme hakkındaki düşünmedir. Gerek okumayı anlamlandırma gerekse üst bilişsel becerileri etkin kullanabilme bir diğer üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünmeyi de beraberinde getirmektedir. Eleştirel düşünen birey okuma, anlama, düşüncelerini açık ve anlaşılır ifade edebilme becerisine sahiptir. Harekete geçmeden önce alternatifleri inceler ve

olası sonuçlar hakkında düşünce üretir. Her türlü düşünsel eylemde adım adım değerlendirmeler yaparak ilerler. Facione (1990: 11) eleştirel düşünme becerisini, amaçlı ve öz düzenleyici bir karar mekanizması olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu (1997: 255) ise eleştirel düşünme için kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç tanımlamasını yapmaktadır. Ennis'e göre eleştirel düşünme; anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermektir. (Kazancı, 1989). Farklı araştırmacılar tarafından benzer ifadelerle tanımlanan eleştirel düşünme becerisi Türkçe dersi bağlamında da kendine yer bulmaktadır. Temel dil becerilerinin arasında eleştirel düşünme ikinci sırada gelmektedir. (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma / Eleştirel düşünme / Yaratıcı düşünme / İletişim kurma / Problem çözme / Araştırma / Karar verme / Bilgi teknolojilerini kullanma / Girişimcilik ) (s.5). “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.” (s.6) ifadesi ile programda okuma ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki ortaya konmuştur (Akt.: Şen, 2009).

Yukarıda açıklanan tüm özellikler aynı zamanda etkili öğretmenin sahip olması beklenen özelliklerdir. Okuma, okuduğunu anlama, eleştirel gözle değerlendirerek yorumlama öğretmenlerin sahip olması ve öğrencilerine kazandırması gereken becerilerdir. Eldeki araştırma ile öğretmen adaylarının sözü edilen tutum ve becerilere sahip olma düzeyleri ve bunu etkileyen etmenler incelenmiştir. Etkili öğretmen nitelikleri bağlamında araştırma önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve motivasyonel-biliş ve üst bilişsel yeterlikleri belirlenmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini dört farklı üniversitenin eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Örnekleme ise seçkisiz olarak belirlenen 388 birinci ve dördüncü Türkçe öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin 188'i

erkek, 196'sı kadındır. 4 öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üniversite	Cinsiyet				Sınıf			
	Kadın		Erkek		1.Sınıf		4.Sınıf	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Çanakkale Onsekiz Mart	32	8,3	18	4,7	28	7,4	22	5,8
Dokuz Eylül	29	7,6	58	15,1	45	11,9	42	11,1
Pamukkale	43	11,2	34	8,9	38	10,1	40	10,6
Muğla	92	24,0	78	20,3	68	18,0	94	24,9
Toplam	196	51,0	188	49,0	179	47,5	198	52,5

Tabloya göre; araştırmaya en büyük katılım Muğla üniversitesindedir (%24). Katılımcıların %51'i kadın, %49'u ise erkektir. Öğretmen adaylarının %47,5'i birinci sınıf, %52,5'i ise dördüncü sınıftır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından uyarlanan "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğidir". Ölçek, öğrencilerin üniversite düzeyinde ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup, ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5'li derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır (Çoğmen, 2008; Çoğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bu araştırmada analitik stratejiler alt ölçeğine ilişkin alpha değeri ,87, pragmatiklik alt ölçeğine ilişkin alpha değeri ,82 olarak hesaplanmıştır. İkincisi Özdemir (2005) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği"dir. Ölçeğin Özdemir tarafından gerçekleştirilen ön deneme uygulama verileri üzerinde yapılan güvenilirlik analizine göre güvenilirlik katsayısı ,78'dir. Eldeki araştırmada ise bu değer ,88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı da Mok, Fan ve Pang (2007) tarafından geliştirilen, Aktamış ve Uça (2010) tarafından uyarlanan "Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeğidir (MBBYÖ)". MBBYÖ'nün orijinal şekli 6 faktörden oluşmakta ve toplam olarak 35 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Beşli dereceleme; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması için Mok, Fan ve Pang, 8948 ilk ve ortaöğretim öğrencisine ölçeği uygulamıştır. Ölçeğin her bir faktörü; Özyeterlik (6), Öğrenmenin Gerçek Değeri (4), Bilişüstü Stratejilerin Bilgisi (6), Öğrenme Stratejilerini Kullanma (8), Öğrenme Sürecini Düzenleme (6), Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme (5) olarak Türkçeye çevrilmiştir (Aktamış ve Uça, 2010). bu araştırmada elde edilen güvenilirlik değerleri ,66 ile ,85 arasında değişmektedir (Özyeterlik ,66; Öğrenmenin Gerçek

Değeri ,74; Bilişüstü Stratejilerin Bilgisi ,68; Öğrenme Stratejilerini Kullanma ,85; Öğrenme Sürecini Düzenleme ,77 ve Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme ,81). Ayrıca formun başında 4 sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü bulunmaktadır.

### Veri Toplama Süreci Verilerin Analizi

Tüm ölçme araçlarını kapsayan anket toplam 82 sorudan oluşmaktadır. Ölçme araçları eğitim fakültelerinin ilgili birimlerinde öğrencilere ders saatlerinde toplu halde uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknikler olarak, ortalama, standart sapma ve non-parametrik testlerden Mann-Withney U ve Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst-bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Puanları

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının tercih ettikleri üst-bilişsel okuma stratejileri belirlenmiş ve bu stratejilerin cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görülen üniversiteye ve kitap okuma oranına göre dağılımları incelenmiştir. Ortalama ve standart sapmalar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	N	Min.	Max.	X	Ss
Analitik	388	16,00	63,00	33,85	9,270
Pragmatik	388	5,00	29,00	14,21	5,094

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Her iki stratejiye ilişkin puanları ortalama değerlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma stratejilerine ilişkin puanlarının *Cinsiyete* ve *Sınıf Düzeyine* göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3’tedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğine İlişkin U Testi Sonuçları

		Analitik				
		N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Cinsiyet	kadın	196	185,82	36421,00	17115,00	,228
	erkek	188	199,46	37499,00		
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	183,95	32927,50	16817,50	,392
	4.sınıf	198	193,56	38325,50		
		Pragmatik				
		N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Cinsiyet	kadın	196	169,46	33215,00	13909,00	,000*
	erkek	188	216,52	40705,00		
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	187,71	33600,50	33600,50	,827
	4.sınıf	198	190,16	37652,50		

\*P< .001

Öğretmen adaylarının üst-bilişsel strateji ölçe “analitiklik” alt ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tabloda görülmektedir. “Pragmatiklik” alt ölçeğine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise bu alt ölçekten elde edilen puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının alt ölçeğe ilişkin puanları daha yüksektir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma stratejilerine ilişkin puanlarının *Üniversiteye* ve *Kitap Okuma Oranına* göre dağılımları da Kuruskal Wallis Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te dir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğine İlişkin Kuruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	
Analitik	Üniversite	Çanakkale	51	183,65	3	5,96	,113
		Onsekiz Mart	87	185,32			
		Pamukkale	78	221,79			
		Muğla	172	189,99			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	248,71	2	45,58	,000*
		6-20 arası	201	173,72			
		21 ve üzeri	61	150,98			
		N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	
Pragmatik	Üniversite	Çanakkale	51	181,57	3	3,56	,313
		Onsekiz Mart	87	213,13			
		Pamukkale	78	195,11			
		Muğla	172	188,64			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	213,02	2	12,38	,002*
		6-20 arası	201	195,87			
		21 ve üzeri	61	151,74			

Öğretmen adaylarının okuma stratejileri alt ölçeklerine ilişkin puanları öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmemektedir. Ancak her iki alt ölçekten elde edilen puan ortalamaları öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını incelenmesi amacı ile ikili olarak gruplar test edilmiştir. Anlamlı farklılığın “yılıda 1-5 arasında” kitap okuyanlar lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları ve bu puanların cinsiyete, sınıfa, üniversiteye ve kitap okuma oranına göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Min.	Max.	X	Ss
Eleştirel Düşünme	387	1,30	4,73	3,45	,554

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puan ortalamalarının genel olarak ortalamaya yakın olmakla birlikte ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının sözü edilen puanlarının *Cinsiyete* ve *Sınıf Düzeyine* göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'dadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Cinsiyet	kadın	196	198,26	38859,50	17294,50	,299
	erkek	188	186,49	35060,50		
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	195,14	34930,00	16443,00	,259
	4.sınıf	198	182,47	35946,00		

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma bulgusuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının ya da birinci sınıf ve dördüncü sınıf eleştirel düşünme tutumları benzerdir. Bu tutumların Üniversiteye ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Kuruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Üniversite	Çanakkale					
	Onsekiz Mart	51	202,16	3	3,569	,312
	Dokuz Eylül	87	198,83			
	Pamukkale	78	172,74			
Kitap Okuma	Muğla	172	198,81			
	1-5 arası	126	170,36	2	10,113	,006*
	6-20 arası	201	200,09			
	21 ve üzeri	61	222,39			

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının üniversite ve kitap okuma oranı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Tabloya göre kitap okuma sıklığının sözü edilen değişkenler arasında eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkilidir ( $p < .05$ ).

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Biliş-üstü Yeterlikleri

Son olarak öğretmen adaylarının üst bilişsel yeterliklerine ilişkin puanları ve bu puanların cinsiyete, sınıfa, üniversiteye ve kitap okuma oranına göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş-üstü Yeterlilikler Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	N	Min.	Max.	X	Ss
Özyeterlik	388	5,00	29,00	11,25	3,368
Gerçekdeğer	388	1,00	10,00	4,23	1,771
Bilişüstü	388	4,00	28,00	8,59	2,981
Strateji Kullanma	388	4,00	24,00	9,48	3,684
Süreci Düzenleme	387	4,00	19,00	8,55	3,266
Süreci Değerlendirme	387	6,00	26,00	13,25	4,384

Tablo 8 incelendiğinde Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının genel olarak tüm alt ölçeklerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının Bilişüstü yeterlikleri düşüktür. Ortalamanın altında olan bu puanların *Cinsiyete* ve *Sınıf Düzeyine* göre dağılımları Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 3'tedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş-üstü Yeterlilikler Ölçeğine İlişkin U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Özyeterlik	Cinsiyet	kadın	196	178,01	34890,50	,009*
		erkek	188	207,60	39029,50	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	189,14	33856,00	,981
		4.sınıf	198	188,97	37397,00	
Gerçekdeğer	Cinsiyet	kadın	196	179,07	35097,50	,013*
		erkek	188	206,50	38822,50	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	175,31	31380,50	,018
		4.sınıf	198	201,38	39872,50	
Bilişüstü	Cinsiyet	kadın	196	179,20	35122,50	,015*
		erkek	188	206,37	38797,50	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	177,96	31854,50	,059
		4.sınıf	198	198,98	39398,50	
Strateji Kullanma	Cinsiyet	kadın	196	176,40	34573,50	,003*
		erkek	188	209,29	39346,50	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	177,49	31854,50	,050
		4.sınıf	198	199,41	39482,50	
Süreci Düzenleme	Cinsiyet	kadın	196	162,26	31803,00	,000*
		erkek	188	223,17	41733,00	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	176,62	31437,50	,043*
		4.sınıf	198	199,18	39438,50	
Süreci Değerlendirme	Cinsiyet	kadın	196	175,57	34412,50	,003*
		erkek	188	209,22	39123,50	
	Sınıf Düzeyi	1.sınıf	179	178,04	31691,00	,076
		4.sınıf	198	197,90	39185,00	



Tablo 9'a göre Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeğinin tüm alt ölçeklerinden elde edilen puanlar Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Erkek öğretmen adayları sözü edilen alt ölçekleri kullanmada kadın öğretmen adaylarından daha başarılıdır. "Süreci Düzenleme" alt ölçeğinden elde edilen puanlar ise cinsiyetin yanında sınıf düzeyine göre de anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayları bu stratejiyi kullanmada daha başarılıdır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma stratejilerine ilişkin puanlarının *Üniversiteye* ve *Kitap Okuma Oranına* göre dağılımları da incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Öğretmen Adaylarının Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş-üstü Yeterlilikler Ölçeğine İlişkin Kuruskal Wallis Testi Sonuçları*

			N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Özyeterlik	Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart	51	194,46	3	11,966	,008*
		Dokuz Eylül	87	227,66			
		Pamukkale	78	196,06			
		Muğla	172	177,03			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	222,08	2	16,610	,000*
		6-20 arası	201	189,85			
21 ve üzeri		61	152,87				
Gerçekdeğer	Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart	51	175,78	3	11,188	,011*
		Dokuz Eylül	87	217,99			
		Pamukkale	78	213,75			
		Muğla	172	179,44			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	224,59	2	14,180	,001*
		6-20 arası	201	180,89			
21 ve üzeri		61	177,19				
Bilişüstü	Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart	51	189,60	3	5,138	,162
		Dokuz Eylül	87	212,34			
		Pamukkale	78	204,88			
		Muğla	172	182,22			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	241,10	2	33,782	,000*
		6-20 arası	201	175,64			
21 ve üzeri		61	160,39				
Strateji Kullanma	Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart	51	181,56	3	14,124	,003*
		Dokuz Eylül	87	220,73			
		Pamukkale	78	217,21			
		Muğla	172	174,77			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	228,96	2	19,171	,000*
		6-20 arası	201	182,34			
21 ve üzeri		61	163,39				
Süreci Düzenleme	Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart	51	184,75	3	3,471	,325
		Dokuz Eylül	87	210,28			
		Pamukkale	78	200,72			
		Muğla	172	185,55			

Süreci Değerlendirme	Kitap Okuma	1-5 arası	126	218,59	2	10,028	,007*
		6-20 arası	201	185,74			
		21 ve üzeri	61	173,30			
	Üniversite	Çanakkale	51	177,26	3	9,265	,026*
		Onsekiz Mart	87	221,30			
		Dokuz Eylül	78	203,65			
		Pamukkale	172	180,93			
	Kitap Okuma	1-5 arası	126	226,42	2	15,914	,000*
		6-20 arası	201	179,56			
		21 ve üzeri	61	174,39			

Tablo 10 incelendiğinde Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş-üstü Yeterlilikler Ölçeği “Bilişüstü” ve “Strateji Düzenleme” ve alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, ancak yıllık kitap okuma sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. “Süreci Değerlendirme” alt ölçeği puanlarına ilişkin farklılığın yönü 1-5 arası ve 21 ve üzeri oranlarında kitap okuyan öğretmen adaylarının lehinedir. Bilişüstü” alt ölçeklerinden elde edilen puanlarda benzer dağılım göstermektedir. Burada da anlamlı farklılık yılda 1-5 arası kitap okuyan öğretmen adayları lehinedir.

Özyeterlik, Gerçek Değer, Strateji Kullanma ve Strateji Değerlendirme alt ölçeklerinden elde edilen puanlar Türkçe öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye ve yıllık kitap okuma oranlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Dokuz Eylül ve Pamukkale üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının strateji kullanma puanları diğer üniversitelere göre daha yüksektir. Kitap okuma oranı açısından dağılımlara bakıldığında; yine 1-5 arası ve 21 ve üzeri oranlarında kitap okuyan öğretmen adaylarının lehine farklılaşma olduğu görülmüştür.

### Üst-Bilişsel Okuma, Eleştirel Düşünme ve Üst-Bilişsel Yeterlik İlişkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma becerileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst-bilişsel yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Her üç özelliğe ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Motivasyonel, Bilişsel ve Biliş-üstü Yeterlilikler Ölçeğine İlişkin Korelasyon Katsayıları

	Eleştirel Düşünme	Analitik	Pragmatik	Özyeterlik	Gerçekdeğer	Bilişüstü	Strateji Kullanma	Süreci Düzenleme	Süreci Değerlendirme
Eleştirel Düşünme	1								
Analitik	,151**	1							
Pragmatik	,002	,475**	1						
Özyeterlik	,064	,427**	,238**	1					

Gerçekdeğer	,169**	,311**	,240**	,450**	1			
Bilişüstü	,226**	,504**	,315**	,529**	,456**	1		
Strateji Kullanma	,335**	,481**	,235	,578**	,550**	,667**	1	
Süreci Düzenleme	,146**	,464**	,501	,436**	,408**	,482**	,570**	1
Süreci Değerlendirme	,145**	,533**	,363**	,503**	,500**	,585**	,637**	,633**

\*\* p<.001

Tablo 11'e göre ele alınan değişkenler genel olarak birbiri ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye sahiptir. Ancak eleştirel düşünme tutumunun; okuma stratejilerinden "pragmatik" strateji ile, üst bilişsel yeterliklerden ise "öz-yeterlik" ile olan ilişkisi anlamsızdır. en yüksek düzeydeki ilişki "biliş-üstü" alt ölçeği ile "strateji kullanma" alt ölçeği arasındadır ( $r=.667$ ).

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının tercih ettikleri üs-bilişsel okuma stratejileri, üst-bilişsel yeterlikleri ve eleştirel düşünme tutumları incelenmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı biçimde kullandıkları ve üst bilişsel ve motivasyonel becerilere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Kuş ve Türkyılmaz (2010) benzer bir araştırmayı Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile karşılaştırmalı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sıklıkları sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre yüksek olarak bulunsa da genelde öğretmen adaylarının okuma sıklıklarının düşük oranda olduğu görülmüştür. Gün içerisinde kitle iletişim araçlarına ayrılan sürenin okumaya ayrılan süreyi olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Kütüphane kullanma alışkanlığının zayıf olduğu, kütüphanelerin ders çalışmak, gazete-dergi okumak için kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma stratejilerinin kullanımı bakımından erkeklere oranla daha üst düzeyde oldukları da çalışmanın bulguları arasında yer almıştır. Araştırmada okuma sıklıkları ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları özellikle kitap okuma sıklığı değişkeni açısından eldeki araştırma ile paralellik göstermektedir. Strateji kullanımı yüksek öğretmen adayları genel olarak kitap okuma sıklığı da fazla olan öğretmen adaylarıdır.

Araştırmada strateji kullanımının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayları strateji kullanımında daha yüksek puanlara sahiptirler. Öte yandan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre de puanları değişmektedir (Bkz. Tablo 10). Bu bulgu ışığında eğitim fakültesinde işe koşulan program içeriklerinin ve öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının okuma stratejisi kullanma düzeylerini etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının ortalamaya yakın olduğu görülmüştür. Çetinkaya (2011)'nin araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu noktada alanyazında farklı bulgular olduğu görülmektedir. Ancak unutulmaması gereken temel nokta eleştirel düşünmenin öğretmenlerin sahip olması gereken temel tutum ve beceriler arasında olduğudur. Şahinel (2002: 30), eleştirel düşünme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin öğrencileri için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri gerekli gördüklerini belirtmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 198) da eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulduklarını ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumu olumlu yönde artırdıklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise eleştirel düşünme puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Bu bulgu eleştirel okumayı akıllara getirmektedir. Miktardan bağımsız olarak “eleştirel” gözle gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin sorgulama ve anlam çıkarma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Özetle araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının yeterliklerini belirleyen temel değişken “kitap okuma oranı”dır. Üst bilişsel okuma stratejilerinden “pragmatik” stratejileri kullanma becerileri cinsiyete ve kitap okuma oranına göre, “analitik” stratejileri kullanma becerileri ise yine kitap okuma oranına göre farklılaşmaktadır. Biliş-üstü yeterlilikler ölçeğinin “süreci düzenleme” alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerinden elde edilen puanlar kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşmaktadır. Özellikle “Strateji Kullanma” alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Özetle araştırma bulguları “kitap okuma alışkanlığının üst bilişsel beceriler ve eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında araştırma bulguları ile paralel araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Çetinkaya, 2011; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Şen, 2009). Örneklemin “Türkçe öğretmeni adayları” olduğu düşünüldüğünde elde edilen bulgular umut vericidir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi, okurken üst düzey stratejilerin işe koşulması yolu ile okunanların anlamlandırılması “eleştirel okumanın” işe koşulması yönlendirmelerden kendini koruyabilen, özgür düşünüp karar verebilen, demokratik bireylerin yetiştirilmesi sürecinde önemlidir. Öğrencilerine rol model olması beklenen öğretmen adaylarının kitap okuma oranları ve bu alışkanlığa bağlı olarak üst-bilişsel becerilerinin gelişimi önemli görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktamış, H., Uça, S. (2010). Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, *İlköğretim Online*, 9 (3), 980-989. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (18. Baskı), Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, ss. 93-108.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Çöğmen, S., Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, (Temmuz 2010/II), ss.91-99.
- Epeçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction " The Delphi Report" (Executive Summary), California Academic Press: Millbrae.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar – İlkeler – Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kazancı O.(1989), *Eğitimde Eleştireli Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Kitap A.Ş., İstanbul
- Kuş, Z., Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri), *Türk Kütüphaneciliği* 24, 1 (2010), 11-32.
- Oluk, S. Ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üst-biliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen-teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 183-194.
- Özdemir, S., M. (2005) Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2006) 193-200.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Pegem Yayınları. Ankara.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, ZfWT Vol. 1, No. 2 (2009) ss.69-89.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.
- Torres, R. M., CAno, J. (1995). Critical Thinking as Influenced by Learning Style, *Journal of Agricultural Education*, Vol. 36, No. 4, 55-62.
- Wellington, J.; Osborne, J. (2001), *Language And Literacy In Science Education*, Buckingham, Philadelphia: Ope University Press.

## SUMMARY

When the learning process is examined at schools, it is often seen that written materials such as textbook lecture notes are used. Also outside the school, information from visual or print media can be reached by reading. According to Bullock (1975), that the reading is the basic strategy for learning, in almost all stages of education and type, teachers need to develop that skill (Cited in Wellington and Osborne, 2001). For a reading event whose aim is to learning, the main point is reading to get meaning them. As Rose and colleagues (2000) stated that reading comprehension is one of the major skills, that requires getting understanding and making sense the details from a written material, and also it is a language skill to be needed to have students gained from the elementary level. The reader's prior knowledge is an interactive and dynamic process associated with the type and nature of the purpose of the text. (Kent, 2002;Cited in: Epçaan, 2009).

According Weiss (1993),the purpose of education for all disciplines and at all levels is to develop complex mental processes not only for their successful in class but also their future careers (Torres ve Cano,1995). From this perspective, in order to make meaningful reading, many reading comprehension strategies are used prior to reading, during and after reading. Metacognitive strategies are one of these strategies.

Woolfock (1980) identifies metacognition as a process of controlling of acquisition of knowledge (Cited; Oluk ve Başöncül, 2009). Also called self-regulation strategies, metacognitive strategies are strategies that people use before, during and after reading and that enable reader's awareness of his own reading process. Metacognitive awareness about reading give students chance to allows students to arrange their own reading process by making easier for them to monitor and control their reading processes (Çöğmen and Saracaloğlu, 2010). Use of reading strategies enable readers to get aware of their failure on reading comprehension, to decide what to do, and to engage in some preventive activities to get rid of this failure (Baker ve Brown, 1980; Cited in Oluk ve Başöncül, 2009).

That the individual can use metacognitive reading strategies is concerned with upper cognitive abilities. In general terms, metacognitive abilities involve assessing the process. In the process of thinking and learning, being aware of each step involves the analysis. Knowing difference between what we know and what we don't know is thinking about thinking. Both reading comprehension and using metacognitive strategies effectively comes with critical thinking which one of the high-level thinking skills is. The individual who thinks critically has the ability to express ideas clearly and accurately. He examines the alternatives before action and produces thought about consequences. In every intellectual action, he goes step by step. All features described above are also features that an effective teacher is expected to have. Reading, reading comprehension,

evaluating critically are the skills that the students need to acquire.

With this research, prospective teachers' level of attitudes and abilities mentioned above and factors affecting it were examined. In terms of effective teacher qualities this study is important. The research is designed as a survey method. Survey models are research approaches that describe the existing event as it is (Karasar, 2005: 77). The universe of the study composed of Turkish prospective teachers studying undergraduate program of classroom teaching department of Educational faculties in four different universities. The sample composed of 388 first-and fourth-grade students by randomly chosen. Of all the students, 188 are boys, 196 are girls. 4 students did not mention about their gender.

In the study, there are 3 data collection tools used. First, "Cognitive Reading Strategies Scale" which is developed by Taraban, Kerr, and Rynearson (2004) and adapted by Çoğmen and Saracaloğlu (2010). Second tool is "Critical Thinking Attitude Scale" developed by Özdemir (2005) and the third is "Motivational, Cognitive, and Metacognitive Competencies Scale which is developed by Mok, Fan and Pang (2007) and adapted by Aktamış ve Uça (2010). And there are 4 questions about personal information in at the beginning of the form. The survey consists of 82 questions covering all of these measurement tools. Data collections tools were applied to students in the course hours. Statistical techniques for analyzing the data, the mean, standard deviation, correlation, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis t-test analyzes were used.

According to the research findings, the major factor in determining teacher qualifications is "reading books rate" Ability of using "pragmatic" strategies from metacognitive strategies differ according to gender and reading rate and also ability of using "analytical" skills differ based on reading rate. The scores obtained from "Metacognitive Competency Questionnaire subscales except "arrangement process" subscale, differed according to habit of reading book. Especially the scores obtained from "Strategy Use" sub-scale scores significantly differed according to gender, attendant university and reading habits.

To sum up, research findings show that "the habit of reading is effective on the metacognitive skills and attitudes of critical thinking. In the literature, there are findings that have parallel findings with the research (Cetinkaya, 2011; Kuş and Türkyılmaz, 2010; Sen, 2009). Considering the sample is composed of prospective teachers, the findings are promising. The development of reading skills, making reading meaningful with the help of high-level strategies is important in the process of cultivating democratic individuals. Reading book rates and development of metacognitive skills of prospective teachers that are expected to be a role model for students are important.