



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/4 2020 s. 1720-1740, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA MOTİVASYONLARI VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARI*

Mehmet AKBABAOĞLU**

Nil YILDIZ DUBAN***

Geliş Tarihi: Nisan, 2020

Kabul Tarihi: Kasım, 2020

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını incelemektir. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 217 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak yetişkin okuma motivasyon ölçeği, üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış olup veri analizinde bilgisayar ortamında istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri, aralarındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi, bunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılıklarının belirlenmesinde ise bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullanmakta olup; onların okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar Sözcükler: Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu, okuma alışkanlıkları, sınıf öğretmeni adayları.

PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' METACOGNITIVE READING STRATEGIES, READING MOTIVATIONS AND ATTITUDES TOWARDS READING HABITS

Abstract

The aim of this study is to investigate preservice classroom teachers' reading motivations, metacognitive reading strategies and attitudes towards

* Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi AD Tezli Yüksek Lisans Programı'nda "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Uzman Öğretmen; Afyonkarahisar-İhsaniye Gazlıgöl İlkokulu, makbabaoglu@gmail.com

*** Prof. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nily@aku.edu.tr

reading habits. Data were collected from 217 students in Afyon Kocatepe University Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017 academic year. The design of the study is correlational survey method. Adult reading motivation scale, metacognitive reading strategies scale and attitude scale related to reading habits were used as data collection tools. Descriptive and predictive statistical methods were used to analyze the data and statistical package program was used for data analysis. Mean and standard deviation values were used to determine metacognitive reading strategies, reading motivations, and the attitudes of reading habits, Pearson correlation analysis method to test the relationship between them, unpaired t test and ANOVA were used to determine their differences according to university student's demographic characteristics. According to the results of the analysis, the participants frequently use metacognitive strategies and their reading motivation and attitudes towards reading habits are high. Moreover, there are positive and meaningful relationships between metacognitive reading strategies, reading motivations and reading habits.

Keywords: Metacognitive reading strategies, reading motivation, reading habits, pre-service classroom teachers.

Giriş

Dil ve zihin becerilerini geliştiren okuma ve okuduğunu anlayarak anlam çıkartma, bireylerin hayatına anlam katar. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bilgiye ulaşmada en etkin yol olan okumanın değeri, bilgi çağı olan günümüzde daha da artmıştır. Bu sebeptendir ki okuma, eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Etkili okuma bilgiye ulaşmanın dışında bireylere hayal kurma, yaratıcı düşünme, ufkunu geliştirme gibi kazanımlarda sağlar (Akyol, 2012). Tabi ki bunlar her bireyde aynı düzeyde gerçekleşmez. Bunun sebebi bireysel farklılar, çevresel faktörler, geçmiş yaşantılar, sosyokültürel yaşam gibi etkenlerdir. Bireyler arasındaki bu farklılıkları en aza indirmenin en etkili yolu da eğitimidir. Bu sebeple eğitimcilerin okuma becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Güneş, 2014; Yalçın, 2002).

Okuma zihinsel bir etkinlik olduğundan tanımlaması da oldukça zor olmuştur. Geçmişten günümüze teknolojinin de gelişimiyle, bilginin artan değeri, okumanın da yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir. İlk önceleri yazıların simgelerini çözümlenmek olarak tanımlanan okuma, daha sonra bu simgeleri bütün olarak anlanarak çözümlenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Geline süreçte yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişim sağlayan, kelimelerden noktalama işaretlerine kadar algılayıp, zihin becerilerini geliştirmeye olanak sağlayan bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2012; Day ve Park, 2005; Güneş, 2014; Ünal, 2006; Yalçın, 2002). Sonuç olarak okumanın nihai hedefi okur metin etkileşimi ile anlam kurmaktır (Tompkins, 2010).

Günümüzde daha fazla anlam yüklenen ve değerlendirilen okuma kavramı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Geçmişte daha çok sesli okuma üzerinde durulurken günümüzde okumanın zihinsel süreçleri üzerinde durulmaktadır. Okuma süreç ve yöntemlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmakta ve bu yönde eğitimler verilmektedir (Güneş, 2015). Çeşitli kuramsal ve empirik çalışmalar, ilkokuldan liseye kadar öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel ve duyuşsal çeşitli yapılarını keşfetmeye çalışmaktadır. Bu araştırmalar başarılı bir okuma eğitimi için okuma akıcılığı (Rasinski, 2012; Samuels, 2006), kelime hazinesi (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011), okuduğunu anlama (RAND Reading Study Group, 2002), okuma stratejileri (Mokhtari ve Reichard, 2002), eleştirel düşünme (Kırmızı Susar, Fenli ve Kasap, 2014), okuma

motivasyonları (Guthrie, 2004), okuma kaygısı (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) ve okuma tutumları (Kocaarslan, 2016) gibi değişkenlerin göz önüne alınması gerektiğini savunmaktadır.

Okuma dil ve bilişsel becerilerin kullanıldığı zorlu bir süreçtir. İyi bir okuma için okuduğunu anlama ve akıcı okuma şarttır. Bu özelliklerin bireylere küçük yaşlarda kazandırılması gerekirken, kazanımların edinilmesinde en büyük görev okullara ve öğretmenlere düşmektedir (Akyol ve Kodan, 2016).

“Okuduğunu anlama; okumanın temel amacını oluşturan, okuma ile birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuduğunu anlayan birey, aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceleri kavrayabilir, yorumlayabilir ve metne farklı açılardan bakabilir” (Çağlayan, 2016, s. 21).

Okuma bireysel olarak farklılık gösterdiği gibi yaşa göre de farklılıklar göstermektedir. Çocuklar ile yetişkinlerin aynı okuma seviyesinde olması beklenemez. Okumada; ön bilgi, hazır bulunuşluk, motivasyon, okuma stratejileri önemlidir (Akyol, 2012; Aytan, 2015). Okuma ilk önceleri sadece sesli ve sesiz okuma olarak ikiye ayrılmış olup sesli okuma üzerinde yoğunlaşmıştır. Okumanın yeniden tanımlanıp zihinsel bir süreç olduğu kabul edildikten sonra okuma üzerine farklı ve daha yoğun çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde de okuma çeşitliliği artmış, türlere ayrılmış, okumaya aşamalar getirilmiş ve çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiştir (Aytan, 2015).

Okuma etkinliğinin birçok biçimde yapılabilmesinden dolayı birden çok okuma türü de ortaya çıkmıştır (Şenyiğit, 2016). Ortaya çıkan bu okuma türleri bireylerin amaçlarına, göz hareketlerine, bireysel özelliklerine, kullandıkları yöntem ve materyallere, göz hareketlerine göre gruplara ayrılmıştır (Güneş, 2014). Literatürde yapılan taramada okuma türleri ile ilgili gruplandırmaların farklı olduğu görülmektedir. Güneş (2014) okuma türlerini beşe ayırırken, Karatay (2014) on beş, Ünalın (2006) ise on dokuz başlıkta konuyu ele almışlardır. Fakat literatüre bakıldığında genel olarak sesli ve sessiz okuma türleri üzerinde durulduğu görülmüştür. Farklı kaynakların tümünde sesli ve sessiz okuma türlerinin işlendiği ve bu iki okuma türünün okuma eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bireyler zihinsel bir etkinlik olan okuma esnasında çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu zorlukları aşarken kullanılan yöntemler okuma stratejileri olarak adlandırılır. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç kısımda ele alınmışlardır. Okuma stratejileri de bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Tuna, 2016).

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmaları için öncelikle okumayı sevmeleri, okumaya ilgi duymaları gerekmektedir (Akmersin, 2016). Bireyde ilgiyi uyandıran en önemli faktör ise motivasyondur. Hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de motivasyon çok önemlidir. Kişiler için itici bir güç olan motivasyon; ilgi, ihtiyaç, başarıma arzusu gibi farklı duygularla ortaya çıkarak tetiklenir. Öğrencilere de okuma alışkanlığı kazandırmanın ilk aşaması onları motive etmek olmalıdır (Budak, 2016).

Okuma becerilerinin gelişiminde hem bilişsel hem de motivasyonel değişkenlerin önemli bir rol oynadığı yapılan birçok çalışmada bildirilmektedir (Wang ve Guthrie, 2004; Yamaç ve Çeliktürk, 2018; Yıldız ve Akyol, 2014). Okuma motivasyonu okumayı tercih etme ve okumaya katılma isteği olarak tanımlanmaktadır (Gambrell, 2011a). Okuma bağlılığı

(reading engagement) bakış açısı okuma motivasyonunu açıklamak için kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu bakış açısı okumaya istekli ve isteksiz öğrencilerin arasındaki farklılıkları açıklamaktadır. Okumaya bağlı ve istekli öğrenciler kişisel amaçlar için okumaya içsel olarak motive olurlar, okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanırlar, metinden anlamı yapılandırmak için daha fazla bilgiye sahiptirler ve metni anlama sürecinde sosyal etkileşimleri daha yüksektir. Bu nedenle okuma isteği ve motivasyonu için içsel motivasyon önemli bir unsurdur (Gambrell, 2011b).

Bireylere okuma alışkanlığı küçük yaşlarda, genellikle de okullarda verilir. Okumaya yeni başlamış olan öğrencilerin okuma istekleri üst düzeydedir. Okumayı yeni öğrenen çocuklar gördükleri her harfi, heceyi, kelimeyi, cümleyi, metni okumak için can atarlar. Bu dönemde öğretmenlerinde onları teşvik etmesi çok önemlidir. Fakat öğretmenler bu teşvik sırasında öğrencilere belli bir kitabı, belli bir türü dayatmak yerine onları kitap seçiminde özgür bırakmalıdır. Her birey farklıdır, doğal olarak bu bireylerin kitap zevkleri de birbirlerinden farklı olacaktır. Bu duruma dikkat edilmez, öğretmen tarafından dayatma ile ilgilerini çekmeyen kitaplar okutulmaya zorlanırlarsa bu durum ters etki yaparak öğrencilerin kitap okumaktan soğumalarına sebep olabilir (Ünalın, 2006). Okuma motivasyonu yüksek olan ve okumaya hevesli olan öğretmenler kendi sınıflarındaki küçük okurları muhtemelen besleyecek ve cesaretlendirecektir. Böyle öğretmenlerin sınıflarında okumayı sevdiren ve okumaya yüksek katılım gösteren öğretim stratejileri ile karşılaşacaklardır (Applegate ve Applegate, 2004).

Brooks'a (2007) göre etkili bir okuma eğitimi için öğretmenlerin iyi model olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik programlarından başlayarak öğretmen adaylarının etkili okurlar olmaları sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının geliştirecekleri yüksek okuma motivasyonu ve stratejik okur davranışlarının gelecekteki öğretmenlik uygulamalarını etkilemesi muhtemeldir. Yüksek okuma motivasyonuna ve stratejik okur davranışına sahip öğretmeni olan öğrencilerin daha başarılı okurlar olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Literatüre bakıldığında yapılan araştırmaların çoğunluğu, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını ve motivasyonlarını açıklamaya yöneliktir. Ancak okuma motivasyonu, okuma stratejileri ve okuma davranışları arasındaki ilişkileri keşfetmeye yönelik çok daha az araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırma literatürdeki bu eksikliği doldurmaya yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama deseni, bir örneklem ya da evrende bulunan belirli bir insan grubunun bir konu ya da olay ile ilgili düşüncelerini ya da yetenek, beceri, tutum gibi özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan nicel araştırma desenlerinden biridir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışmanın veri toplama aşamasında tarama araştırması türlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında veriler katılımcılardan herhangi bir zaman diliminde bir seferde toplanmaktadır. Bu sayede, katılımcıların o zaman dilimindeki düşünceleri, yetenek, beceri ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olmaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel *vd.*, 2012). Bilinen çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte tarama desenlerinin yaygın bir uygulama alanı vardır. Deneysel modellerinin kullanılmadığı durumlarda en iyi seçenek sayılırlar (Karasar, 2009).

2. Evren-Örneklem

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde tesadüf olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmanın örneklemini teşkil eden katılımcıların belirlenmesinde katılımcıların gönüllü ve ulaşılabilir olması esastır (Creswell, 2012). Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Eğitimi Bölümü lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yüz yüze, elden toplanmıştır. Toplamda 225 öğrenciden veri toplanmıştır ancak sekiz öğrenci veri toplama araçlarını tam olarak doldurmadığından bu öğrencilerin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın örneklemini 217 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	163	75.1
Erkek	54	24.9
Mezun Olunan Lise Türü		
Anadolu Lisesi	127	58.5
Anadolu Öğretmen Lisesi	33	15.2
Düz Lise	41	18.9

	Diğer	16	7.4
<hr/>			
Sınıf Düzeyi			
	1.Sınıf	48	22.1
	2.Sınıf	59	27.2
	3.Sınıf	53	24.4
	4.Sınıf	57	26.3
<hr/>			
Toplam		217	100

3. Veri toplama Araçları ve İşlem

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ), Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) kullanılmıştır. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden gönüllülük esasına göre yüz yüze elden toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları katılımcılara dağıtılmadan önce katılımcılar araştırmacının amacı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve sonuçların tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca, katılımcılara Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yayınlanan bilgilendirilmiş gönüllü onay formun doldurulmuştur.

3.1. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için orijinali Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) kullanılmıştır. YOMÖ'nün amacı yetişkinlerin okuma eylemine yönelmesinde ve bu eylemi sürdürmesinde etkili olan en önemli unsurlardan biri olan okuma motivasyonunun belirlenmesidir. YOMÖ ölçeğinin orijinali 5'li derecelendirilen Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Schutte ve Malouff (2007) ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı yöntemine göre hesaplamıştır. Buna göre, ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .85 olarak bulunmuş olup, yeterli seviyede güvenilir olduğu yorumu yapılmıştır (Nunnally, 1978). YOMÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile test edilmiştir. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin orijinalinden farklı olarak, iyi derecede yapı geçerliğine sahip 19 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı .89 olarak hesaplanmış olup bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Nunnally, 1978).

3.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemek için ise Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) kullanılmıştır. ÜBOS ölçeğinin amacı üniversite öğrencilerinin ders materyallerini okurken kuramsal bilgileri öğrenmek ve okuduğunu anlamak için kullandığı üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemektir. Ölçeğin orijinali 5'li derecelendirilen Likert tipi (1:Hiç Kullanmam,

2: Nadiren Kullanırım, 3: Bazen Kullanırım, 4: Sık sık Kullanırım, 5: Her zaman Kullanırım) 22 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Taraban ve diğerleri (2004) ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış olup ölçeğin bütünü için bu değer .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için açımlayıcı faktör analizi yaklaşımı uygulanmış olup sonuçlara göre Türkçeye uyarlanan ölçeğin maddelerinin orijinalinde olduğu gibi iki boyutta toplandığını ortaya koymuştur. Orijinal ölçeğe benzer bir şekilde uyarlanan ölçekte de 22 madde bulunmaktadır. Uyarlaması yapılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı .81 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise bu değer .94 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar ÜBOS ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

3.3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT)

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek için Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. KOAT ölçeğinin amacı üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen duyuşsal unsurların belirlenmesidir. KOAT 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebilmesi için açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin birbirinden bağımsız altı anlamlı faktöre sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna göre, bu değer ölçeğin bütünü için .88 olarak bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Nunnally, 1978). Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak KOAT ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu yorumu yapılabilir.

4. Veri Analizi Yöntemleri

Öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesinde bilgisayar ortamında istatiksels paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerine ilişkin maddelerin yorumlanmasında şu değerler kullanılmıştır: 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “kararsızım”, 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5 arası “kesinlikle katılıyorum”. Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin maddelerin yorumlanmasında da şu değerler kullanılmıştır: 1-1.79 arası “hiç kullanmam”, 1.80-2.59 arası “nadiren kullanırım”, 2.60-3.39 arası “bazen kullanırım”, 3.40-4.19 arası “sık sık kullanırım” ve 4.20-5 arası “her zaman kullanırım”. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların cinsiyet, mezun olunan okul türü ve üniversite sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenleri adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları düzeylerini belirleyebilmek için betimsel analiz yöntemleri kullanılmış olup değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'ten görülebilir.

Tablo 2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Düzeyleri

	Tutum Düzeyleri		
	N	\bar{X}	SS
Üst bilişsel Okuma Stratejileri	217	3.57	.70
Okuma Motivasyonları	217	3.48	.63
Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum	217	4.10	.66

Tablo 3'e göre üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları tutum puanlarına ilişkin ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin ortalama puan 3.57 (SS= .70), okuma motivasyonlarına ilişkin ortalama puan 3.48 (SS= .63) ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum değeri için ortalama puan 4.10 (SS= .66) olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “sık sık kullanırım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenleri adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları tutum puanları arasındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon analizi yapılmadan önce korelasyon analizinin varsayımları test edilmiştir (Pallant, 2010). Korelasyon analizinin yapılabilmesi için ilişkisi test edilecek değişkenlerin sürekli değişken olması gerekmektedir. İlişkisi test edilen değişkenler sürekli değişkenler olduğu için bu varsayım sağlanmıştır. Bir diğer varsayım ise korelasyon analizine alınacak değişkenlerin arasında doğrusal ilişki olması gerektiğidir. Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri ile test edilmiştir. Saçılım grafikleri sonucuna göre değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer varsayım değişkenlerin normal dağılması gerektiğidir. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığının incelenbilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada, üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarına ilişkin üretilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının önerilen değerler arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre, değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilir. Korelasyon analizinin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analize geçilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Arasındaki İlişki

	ÜBOS	OM	KOAT
ÜBOS			
OM	.26**		
KOAT	.42**	.46**	

** $p < 0.01$, ÜBOS =Üst Bilişsel Okuma Stratejisi, OM=Okuma Motivasyonu, KOAT=Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum

Tablo 4'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = .26$, $p < .05$). Öte yandan, çalışma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .42$ $p < .05$). Son olarak, öğrencilerin okuma motivasyonları ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum arasında pozitif, anlamlı ve orta bir düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .46$ $p < .05$).

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin analiz edilebilmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Öncelikle t testi varsayımlarından normallik ve varyansların eşitliği, varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir (Pallant, 2010). Öncelikle, üst bilişsel okuma stratejileri değişkeninin hem erkekler hem de kadınlar düzeyinde normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu değerlerin hem erkekler hem de kadınlar grubunda -2 ve +2 aralığında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Bir diğer varsayım da grup varyanslarının eşliğidir. Grup varyanslarının eş olup olmadığının test edilebilmesi için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucuna göre varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p = .67$, $p < .05$). Testin varsayımları karşılandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre analizine ilişkin t testi sonucu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	78.81	15.37	215	.57	.57	$p < .05$
Erkek	54	77.42	15.97				

Tablo 5'den de görüleceği üzere yapılan analizlere göre üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p < .05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öncelikle, normallik ve varyansların eşliği varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Erkek ve kadın grubunda okuma motivasyonuna ilişkin dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonlarına ilişkin dağılımların hem erkekler hem de kadınlar düzeyinde normal olduğu yorumu yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Levene testi ile incelenmiş ancak test sonuçlarına göre varsayımların eşit olmadığı saptanmıştır ($p = .03$, $p < .05$). Buna göre, t testi tablosunun ikinci satırı; yani varyans homojenliğinin sağlanamadığı durum için üretilen değerler yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	67.23	11.29	79.34	2.59	.02	$p < .05$
Erkek	54	62.41	13.42				Fark anlamlı

Tablo 6'ya bakıldığında yapılan analizlere göre okuma motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p = .02$, $p < .05$). Buna göre, kadınların okuma motivasyonunun ($\bar{X} = 67.23$, $SS = 11.29$) erkeklerden ($\bar{X} = 62.41$, $SS = 13.42$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre okumaya daha fazla motive oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Asıl analize geçmeden önce bağımsız örneklem t testinin varsayımlarından normallik ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiştir. Normallik analizi sonucu elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin önerilen aralık olan -2 ve +2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının hem erkekler hem de kadınlar grubu düzeyinde normal dağıldığı söylenebilir. Varyansların eşliği varsayımı Levene testine göre analiz edilmiş olup, analiz sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p = .76$, $p < .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl test analiz sonucu elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Tablo 6. Adayların Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumların Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	124.76	19.87	215	2.42	.02	$p < 0.5$
Erkek	54	117.27	19.28				

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere yapılan analizlere göre kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur $t(215) = 2.42$, $p = .02$. Buna göre, kadın bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerine ilişkin ortalama puanları 124.76 ($SS = 19.87$) olarak bulunmuştur. Öte yandan, erkek bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerine ilişkin ortalama puanları ise 117.27 (19.28) olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Testin yapılabilmesi için birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle, üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun olunan her okul türü grubu içerisinde normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen çarpıklık ve basıklık kat sayılarına göre, üst bilişsel okuma stratejileri değişkeninin bütün okul düzeyleri için normal dağıldığı görülmüştür. Bir diğer varsayım bağımlı değişkenin gruplar arasındaki varyansının eşit olması gerektiğidir (Pallant, 2010). Varyansların eşliği Levene testi ile kontrol edilmektedir. Buna göre, yapılan analizler gruplar arası varyansların eş olduğunu göstermiştir,

($p = .99$, $p < .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiştir. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Adayların Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	714.85	3	238.28	.99	.40	$p < .05$
Grup içi	51160.35	213	240.19			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 8’den de görüleceği üzere, yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 0.99$, ($p > 0.5$)].

Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle testin varsayımları test edilmiş, normallik ve varyansların eşliği varsayımlarının karşılandığı görülmüştür, ($p = .83$, $p > .05$). Varsayımlar karşılandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere yer verilmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Motivasyonlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	950.72	3	316.91	2.24	.09	$p > .05$
Grup içi	30175.11	213	141.67			
Toplam	31125.83	216				

Tablo 9’dan da görüleceği üzere yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 2.24$, $p > 0.5$].

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizin varsayımlarından normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık kat sayılarına göre değerlendirilmiş, bu değerler belirlenen aralıkta olduğu için normallik varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır. Bir sonraki aşamada varyansların eşliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş olup varyansların eşliği varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır, ($p = .37$, $p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için asıl analize geçilmiştir. Testin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	2044.69	3	681.53	1.73	.16	$p > .05$
Grup içi	83872.30	213	393.77			
Toplam	85916.90	216				

Tablo 10’dan da görüleceği üzere yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 1.73$, $p > 0.5$].

5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiş olup normallik testi analizine göre oluşturulan çarpıklık ve basıklık kat sayılarının önerilen aralıkta olduğu görülmüştür. Bir sonraki aşamada varyansların eşliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş olup, test sonuçlarına göre varyansların gruplar içinde homojen olarak dağıldığı yorumu yapılmıştır, ($p = .31$, $p > .05$). ANOVA testinin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiş olup analiz sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Buldukları Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1190.60	3	396.87	1.67	.18	$p > .05$
Grup içi	50684.60	213	237.96			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri puanlarının buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 1,67$, $p > .05$].

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) varsayımları test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları önerilen aralıkta olduğu için normallik varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır. Ayrıca, varyansların gruplar arasında homojen olarak dağıldığı tespit edilmiştir, ($p = .09$, $p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiş olup sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1855.23	3	618.41	4.50	.00	$p < .05$
Grup içi	29270.61	213	137.42			
Toplam	31125.83	216				

Tablo 12’den de görüleceği üzere sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları puanları sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve okuma motivasyonunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 4,50$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre ikinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ($\bar{X}=67.07$, $SS = 11.36$) birinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin okuma motivasyonlarından ($\bar{X}=60.77$, $SS = 13.67$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, üçüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin de okuma motivasyonları puanlarının ($\bar{X}=68.91$, $SS = 9.61$) birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma motivasyonları puanından ($\bar{X}=60.77$, $SS = 13.67$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Testin varsayımlarından normallik varsayımı için üretilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirlenen aralıkta olması nedeniyle normallik varsayımının karşılandığı yorumu yapılmıştır. Buna ek olarak, varyansların grup içlerinde homojen olup olmadığının belirlenebilmesi için Levene testi sonuçları yorumlanmış olup bu sonuçlara göre varyansların gruplar arasında homojen olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır, ($p = .06, p > .05$). ANOVA testinin sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	714.85	3	238.28	0.99	.40	$p > .05$
Grup içi	51160.35	213	240.19			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 13 'ten de görülebileceği gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının puanları okumakta oldukları sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve okuma tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)}=2,45, p>.05$].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1.Sonuç

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını inceleyerek alanyazına bazı katkılarda bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Sınıf öğretmeni adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullanmakta olup; onların okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yüksek düzeydedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır.
- Kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak üst bilişsel okuma stratejileri açısından erkek ve kadın sınıf öğretmeni adayları arasında bir fark yoktur.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının buldukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Ancak birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ikinci ve üçüncü sınıflara göre anlamlı derecede daha düşüktür.

2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular kuramsal ve uygulamalı çalışmalar doğrultusunda tartışılacak ve sonuçlar vurgulanacaktır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını incelemektir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden ilki sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıkları; onların okuma motivasyonlarının ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Akyol ve Ulusoy (2010) çeşitli branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin çoğu zaman kullanıldığını bulmuşlar ancak bilgilendirici metinleri okumak için gerekli olan stratejiler konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Çeçen ve Alver (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının pragmatik ve analitik stratejileri sık sık kullandıklarını bulmuşlardır. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) çeşitli branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmadan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviye olduğunu göstermişlerdir. Çöğmen (2008) çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini sık sık kullandıkları tespit etmişlerdir. Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullandıkları rapor etmişlerdir. Ülper ve Çeliktürk (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermişlerdir. Batur ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin, okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının yüksek olduğu ve bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okuma sürecinde anlama otomatik olarak gerçekleşmemektedir. Bundan ziyade okuma stratejik bir süreçtir. Bu süreçte okur, bilişsel olarak çeşitli stratejiler kullanmalı ve anlama sürecini derinleştirebilmelidir. Kullanılan bu stratejiler anlamayı kolaylaştırmaktadır (Tompkins, 2010; Tracey ve Morrow, 2017; Vacca ve diğerleri, 2006). Okuduğunu anlaması kolaylaşan okurların okumaya ilişkin motivasyonlarının ve tutumlarının da yükselmesi beklenebilir. Bu araştırmanın sonuçları okuma stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının da yüksek olacağını desteklemektedir. Yapılan diğer araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Çöğmen, 2008; Çetinkaya Edizer, 2015).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusunda ise sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta bir düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak okumaya ilişkin motivasyonları yüksek olan bireylerin okuma tutumlarının da yüksek olması beklenebilir. Okuma motivasyonu yüksek olan okurlar kişisel amaçlar için okumakta, okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanmakta ve diğerleri ile daha fazla sosyal etkileşim kurmaktadır (Gambrell, 2011b). Tüm bunlara dayalı olarak kitap okumayı merakını gidermek ve eğlenmek için gerçekleştiren öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının yükselmesi beklenebilir. Yapılan diğer araştırmalar bu bulguları desteklemektedir (Baki, 2018; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012; Yıldız ve Akyol, 2014).

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete göre incelemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma tutumlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar diğer araştırmalar keskin bir şekilde kadın öğretmen adaylarının okuma tutumları ile motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir (Arı ve Demir 2013; Aslantürk ve Saracaloğlu 2010; Batur ve diğerleri, 2010; Bozpolat 2010; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Duman ve Gökmen, 2018; Savaşkan ve Özdemir, 2017; Özdemir ve diğerleri 2015; Ürün Karahan, 2015). Ancak üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu diğer araştırmaların bulguları ile çelişmektedir. Birçok araştırma kız öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (Ateş, 2013; Çetinkaya Edizer, 2015; Çeçen ve Alver, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Çöğmen, 2008).

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını mezun olunan lise türüne göre incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular mezun olunan lise türünün sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığını göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırma bu bulguları desteklemektedir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Bozpolat, 2010; Baydilek ve diğerlerinin, 2018; Çeçen ve Alver, 2011). Bozpolat (2010) yaptığı araştırmada son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında mezun olunan lise bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çeçen ve Alver'in (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da benzer şekilde üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre değişmediği görülmüştür. Benzer şekilde Baydilek ve diğerlerinin (2018) yaptıkları bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejilerinin mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların bir tanesi bu çalışma ile çelişmektedir. Ürün Karahan'ın (2015) yaptıkları bir çalışmada ise öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının süper liseden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın son alt problemi de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını buldukları sınıf düzeyine göre incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma tutumları ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan araştırmalar sınıf düzeyine anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusunu desteklemektedir (Batur ve diğerleri, 2010; Çetinkaya Edizer, 2015; Duman ve Gökmen, 2018; Yıldız ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde üst bilişsel okuma stratejilerinin sınıf düzeyine göre incelendiği bazı araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Çetinkaya Edizer, 2015). Ancak Çeçen ve Alver (2011) ve Çöğmen (2008) üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin bulguları bu çalışma ile çelişmektedir. Okuma motivasyonu açısından bakıldığında ise birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma tutumlarının ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonunu sınıf düzeyine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının okuma becerilerinin gelişiminde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonlarının ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde ve birbirleri ile ilişkili değişkenler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemekle birlikte birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının ikinci ve üçüncü sınıflara göre derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının düşük olması ve okuma motivasyonlarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemesi sonuçlarına dayanarak, lise türü fark etmeksizin tüm liselerde öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adaylarından daha düşük olmasından dolayı, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını artırıcı çalışmalar yapılarak bu farkın giderilmesi sağlanmalıdır.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Sınıf öğretmenliği programlarında bu stratejik ve duyuşsal değişkenlerin geliştirilmesine ve incelenmesine yönelik daha fazla nicel çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının okuma becerilerini izlemeye dönük boylamsal ve yordayıcı araştırmalar yapılmalıdır.
- Yapılan diğer araştırmaların da ağırlıklı olarak nicel paradigmaya dayandığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma

motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının nedenleri ve nasıllarını keşfetmeye yönelik daha fazla nitel çalışma yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyoekonomik düzeyde olan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Akyol, H. ve Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 878-884.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-565.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. İstanbul: Nobel yay.
- Baki, Y. (2018). The Effect of reading motivations of 6th, 7th and 8th grade students on reading attitudes: A structural equation modeling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).
- Baydilek Başara, N., Altay, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile resim-iş programı öğrencilerinin üst bilişsel öğrenme stratejilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 707-720.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 411-428.
- Brooks, W. G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100, 177-191.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 th ed.). Boston: Pearson.

- Çağlayan, A. A. (2016). *Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programını tamamlayan bireylerin okuma-yazma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gambrell, L. B. (2011a). *Motivation in the school reading curriculum*. In T.V. Rasinski (Ed.), *Developing reading instruction that works* (pp. 41-65). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Gambrell, L. B. (2011b). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 18.0 Update*. Prentice Hall Press Upper Saddle River, NJ, USA.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (2)*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi
- Karacakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelci, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yay
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama(2)*. Ankara: Pegem Akademi

- Kırmızı Susar, F., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS*. Berkshire, UK: Open University Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington DC: Rand Education.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, Present, and Future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-Based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Savaşkan, V. ve Özdemir, A. (2017). Determining the variables that affect the reading motivation of educational faculty students. *Educational Research and Reviews*, 12(13), 660-676.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schutte, N. S. ve Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
- Taraban, R., M. ve Kerr, K. R. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 655-677.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (3rd Ed.). New York, NY: Guilford.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Vacca, J.A., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk, Z. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension *Education and Science*, 43(194), 225-243.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1541-1547.
- Yıldız, D. Ç., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.

Extended Abstract

Introduction

Teachers must be good models for effective reading education. For this reason, starting from teaching programs, prospective teachers should be ensured to be effective readers. It is likely that the high reading motivation and strategic reader behaviors that prospective teachers will develop will affect their future teaching practices. Students who have teachers with high reading motivation and strategic reader behavior are expected to be more successful readers. In the light of these points, the aim of this study is to examine the pre-service teachers' reading motivations, their metacognitive reading strategies and their attitudes towards reading habits, and the differences of these attitudes according to their demographic characteristics, including gender, graduated high school type, and the grade levels they are studying. The data were collected from 217 students studying in Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching during the spring semester of 2016-2017.

Method

The pattern of the research is a relational screening model. Adult reading motivation scale, metacognitive reading strategies scale and attitude scale regarding reading habit were used as data collection tool. Descriptive and predictive statistical methods were used in the analysis of the data and statistical package program was used in the computer environment for data analysis. Average and standard deviation values were used to determine metacognitive reading strategies, reading motivations and attitudes towards reading habits, Pearson correlation analysis method was used to test the relationship between them, and independent sample t test and ANOVA were used to determine their differences according to the demographic characteristics of students.

Conclusion, Discussion and Suggestion

According to the results of the analysis, the participants used the metacognitive reading strategies frequently; reading motivations and attitudes towards reading habits were found to be high. Akyol and Ulusoy (2010) found that pre-service teachers' reading comprehension strategies were often used in a similar study with prospective teachers from various branches, but they stated that they were insufficient about the strategies required to read informative texts. In their study with Turkish teacher candidates, Çeçen and Alver (2011) found that teacher candidates frequently use pragmatic and analytical

strategies. Topuzkanamış and Maltepe (2010) showed that the level of using the reading strategies of the teacher candidates from their research with the prospective teachers from various branches is medium. Cimen (2008) found that pre-service teachers from various branches frequently use reading comprehension strategies. Karasakaloğlu et al. (2012) reported that Turkish pre-service teachers successfully used metacognitive reading strategies. In their study, Ülper and Çeliktürk (2013) showed that the majority of prospective teachers have high reading motivation. In their study, Batur et al. (2010) found that pre-service teachers' attitudes towards reading books were generally positive. When the researches are taken into consideration, it is determined that the findings obtained from this research are consistent with the literature.

In addition, there are positive and meaningful relationships between metacognitive reading strategies, reading motivations and reading habits. Understanding in reading process does not happen automatically. Rather, reading is a strategic process. In this process, the reader should use various strategies cognitively and be able to deepen the process of understanding. These strategies make it easier to understand (Tompkins, 2010; Tracey and Morrow, 2017; Vacca et al., 2006). It can be expected that the readers' motivation and attitudes towards reading will increase. The results of this research support that students who use reading strategies more will have high reading attitudes and reading motivations. Other studies support these findings (Çöşük, 2008; Çetinkaya Edizer, 2015). Based on this finding, individuals with high motivation to read can be expected to have high reading attitudes. Highly motivated readers read for personal purposes, use various strategies in the reading process and establish more social interaction with others (Gambrell, 2011b). Based on all these, it can be expected that pre-service teachers' attitudes towards reading will increase in order to satisfy their curiosity and have fun. Other studies support these findings (Baki, 2018; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012; Yıldız & Akyol, 2014).

According to these results, suggestions for implementation can be expressed as follows:

- Regardless of the type of high school, studies should be carried out to improve students' reading motivation in all high schools.
- Studies that increase the motivation and reading attitudes of male prospective teachers towards increasing their attitudes should be eliminated.
- Further quantitative studies are needed to develop and analyze these strategic and affective variables in classroom teacher education programs. It needs longitudinal and predictive research to monitor pre-service teachers' reading skills.