

## **Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları İle Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki**

### **Relationship Between The Attitudes Of Turkish Prospective Teachers On Reading Habits And Their Perceptions Of The Uses Of Metacognitive Reading Strategies**

**Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER**

*İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye.*

**İlk Kayıt Tarihi: 27.11.2013**

**Yayına Kabul Tarihi: 23.10.2014**

#### **Özet**

*Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır. Katılımcılar, 381 Türkçe öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerde Mann Whitney U test istatistiği, Kruskal Wallis test istatistiği ve Spearman korelasyon analiz yöntemleri yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenirken sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analitik ve pragmatik alt boyutları puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre kitap okuma alışkanlığı tutumları arttıkça üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları; analitik ve pragmatik alt boyutu puanları da artmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** *türkçe öğretmen adayları, okuma alışkanlığı, üst bilişsel okuma stratejileri.*

#### **Abstract**

*This study aims to establish the relationship between the attitudes of Turkish prospective teachers on reading habits and their perceptions of the uses of metacognitive reading strategies. Participants consist of 381 Turkish prospective teachers. Collected data is based on the “Behavioral Questionnaire on Reading Habits” and the “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire”. All data has been subjected to Mann Whitney U test statistic, Kruskal Wallis test statistic and Spearman correlation analysis method. Both questionnaires reveal a meaningful difference according to gender whereas class gender poses no meaningful difference. It has been observed that there is a positive and meaningful relationship between the attitudes on reading habits and the perception of the uses of metacognitive reading strategies. A positive*

*and meaningful relationship between attitude points on reading books, analytical strategies and pragmatic strategies is determined. According to that, as reading habits increase, scores of the perception on the uses of metacognitive reading strategies, analytical and pragmatic sub-dimensions increase too.*

**Keywords:** *Turkish prospective teachers, reading habits, metacognitive reading strategies.*

## 1. Giriş

Okuma, dil becerilerinin temel yapı taşlarından biridir. Bilgilerin, düşüncelerin, duyguların, hayallerin vb. pek çok durumun girdisi okuma eylemi ile gerçekleşmektedir. Bu dil becerisi, aynı zamanda zihinsel becerilerle de yakından ilgilidir. Çünkü okuma, etkin bir işlem gerektirir.

Goodman'a göre okuma, seçmeye dayanan bir süreçtir. Bu beceri, okurun beklentisi temelinde algısal girdiden seçilmiş asgari dil işaretlerinin kısmî kullanımını içerir. Bu kısmî bilgi, okuma ilerledikçe onaylama, reddetme ve düzenleme gibi geçici kararlarla işlenir (Akt. Ajjideh, 2003: 1). İşleme sonucunda da anlama gerçekleşir. Bunun için okur, çeşitli stratejiler kullanır.

Langer, anlama stratejileri için "metinde kastedilen ipuçlarını okurun nasıl algıladığı, anladığı ve anlamının olmadığı zaman ne yaptıklarıyla ilgilidir" şeklinde bir açıklama getirmektedir (Akt. Block, 1986: 465). Bütün bunlar, okurun anlamasını ya da anlamadığı yerlerin üstesinden gelmesini sağlar (Singhal, 2001). Okurun bu farkındalığı, üst bilişsel yapısıyla ilgilidir. "Bireyin üst bilişsel deneyimi onun yapması gerekenlerin farkında olması iken, strateji kullanımı ise bildiklerini uygulamaya geçirmesidir" (Çöğmen, 2008: 22). Böylelikle okuma işlemi, farkındalığın bilinçli bir biçimde kullanımıyla gerçekleşmiş olur.

Flavell (Akt. Brown, 1977: 4) üst bilişi, bireyin kendi biliş işlemleri ve ürünleriyle ilgili bilgisi şeklinde tanımlamaktadır. Gilbert (2005: 15), bu kavram için "düşündüğü üzerinde düşünme yeteneği" açıklamasını yapmaktadır. Çakıroğlu (2007: 26)'na göre ise "bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması buna ilişkin geri bildirimler verebilmesini içermektedir."

Üst bilişsel aşamada, bilgileri etkin bir biçimde kullanabilme esastır. Bu da stratejileri kullanma yoluyla gerçekleşir. Bu durum, üst bilişsel bilgiyi, biliş amaçlarına ulaşmada stratejik biçimde kullanabilme yeteneği şeklinde de açıklanabilir. Bu yetenek, bilgiyi gerektiği durumlarda uygun biçimlerde kullanabilme özelliği sağlar (Özsoy, 2008: 719).

Blakey ve Spence (1990), üst bilişsel davranışlarını geliştirme stratejilerini neyi bilip neyi bilmediğini belirleme; düşündükleri hakkında konuşma; düşündükleriyle ilgili günlük tutma; plan yapma ve öz düzenleme; düşünme süreciyle ilgili bilgilendirme ve öz değerlendirme şeklinde sınıflandırmaktadır.

Okuma sırasında kullanılan üst bilişsel stratejileri de Baker ve Brown (1984: 4-5) şu

şekilde belirtmektedirler:

1. Okuma amacını netleştirmek, açıkça ve üstü kapalı olarak verilen durumları anlamak.
2. İletideki önemli yanları belirlemek.
3. Ana fikre odaklanmak.
4. Anlamanın olup olmadığını kontrol etmek.
5. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kendi kendini sorgulamak.
6. Anlamada hatalar belirlendiği zaman düzeltmeye çalışmak.

Görüldüğü gibi üst bilişsel okuma stratejilerinde amacı ve ana fikri belirleme, kontrol etme, sorgulama, analiz etme, değerlendirme gibi zihinsel süreçler etkin olarak kullanılmaktadır. Alanyazındaki üst bilişsel alanla ilgili çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla stratejiler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemenin bir yolu da ölçek oluşturmaktır. Mokhtari ve Reichard (2002), gençlerin ve yetişkinlerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı üzerine “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ)” adlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçekle bireylerin okuma metinlerini okurken kullandıkları stratejileri belirleme amaçlanmıştır. Chen, Gualberto ve Tameta (2009), yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma farkındalıklarını belirlemek için “The Metacognitive Reading Awareness Inventory” adlı bir envanter oluşturmuşlardır. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) da öğrencilerin materyalleri okuma ve anlama sırasında kullandıkları üst bilişsel stratejileri belirlemek için “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ)” adlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışmada da bu ölçeğin Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çoğmen (2008) yaptığı çalışmada analitik stratejiler alt boyutunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık belirlemediği ancak okuma stratejilerini kullanma algıları ve pragmatik alt boyutta anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kızlar, erkeklere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Temur ve Bahar (2011) üst bilişsel okuma farkındalıkları açısından kızların ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu; ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç olmadığını ifade etmişlerdir. Hong (2008); Kummin ve Rahman (2010) ve Sonleitner (2001) ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Sınıf değişkenini de inceleyen Çoğmen (2008), öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarının bu değişkene göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Değişkeni, alt boyutlar açısından da incelemiş ve analitik boyutta anlamlı bir farklılık bulmazken, pragmatik alt boyutta 4. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

Alanyazında kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Batur, Gülveren ve Bek (2010); Gömleksiz (2004b); Kuş ve Türkyılmaz (2010); Mavi ve Çetin (2009); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008); Sevmez (2009); Yalınkılıç (2007) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmalarda kitap okuma alışkanlığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum bildirdiklerini belirtmişlerdir. Batur, Gülveren ve Bek (2010); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008); Sevmez (2009) kitap okuma alışkanlığını sınıf değişkeni açısından incelemişler, bunlar arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Alanyazında, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak kitap okuma sıklığı ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar belirlenmiştir (Çöğmen 2008; Kuş ve Türkyılmaz 2010). Bu çalışmada, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır. Bunu belirlemek için de özellikle okuma becerisini temel alan Türkçe dersi öğretmen adaylarının durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel tarama modeli temel alınarak uygulanmıştır. Var olan bir durumu ortaya koyma amaçlandığı için öncelikle alanyazın taraması yapılarak bu konuda yapılan araştırmalar taranmıştır. Daha sonra Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üst bilişsel okuma süreçlerini kullanma algıları, ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir.

### 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın evreni, 2010-2011 öğretim yılı güz yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 1, 2, 3 ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin tümü örneklem olarak alınmış, ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışmalar 212 kız, 169 erkek olmak üzere-

re toplam 381 öğretmen adayıyla yapılmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. İlk ölçek, Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”dir. Beşli Likert tipinde “Tamamen katılıyorum.” seçeneğinden “Hiç katılmıyorum.” seçeneğine doğru “5 ile 1” puan arasında derecelendirilen ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Kitap okumayı gereksiz buluyorum; boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider; kitap okumayı gerekli buluyorum.” şeklinde maddelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88’dir. Bu çalışmada ise kat sayı 0.91 bulunmuştur.

Verilerin elde edildiği ikinci ölçek, Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”dir. Bu ölçek, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004)’ın geliştirdikleri “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire” ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu oluşturulmuş 22 maddelik bir ölçektir. “Her zaman kullanırım.” ifadesinden “Hiç kullanmam.” ifadesine doğru beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek, “Okurken metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım; okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.” gibi maddeleri içeren analitik alt boyuttan ve “Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm; anlamada zorluk çekiyorsam metni tekrar okurum.” gibi maddeleri içeren pragmatik alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı 0.81, analitik alt boyutun 0.78 ve pragmatik alt boyutun 0.82’dir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin kat sayısı ise 0.88, analitik alt boyutun 0.86 ve pragmatik alt boyutun ise 0.83’tür.

Araştırmanın verilerini toplamak için her iki ölçeğin de bir araya getirildiği bir form oluşturulmuştur. İkinci ölçeğin maddeleri, Saracaloğlu’nun danışmanlığında Çöğmen (2008) tarafından hazırlanan tezden elde edilmiştir. İki ölçeğe ek olarak kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular eklenmiştir.

### **2.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerini toplamak için ölçekler, 2010-2011 öğretim yılı güz yarısında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere ölçeklerin doldurulması için 30-40 dakika arasında süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda ölçekler, öğrencilerden geri toplanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnovve Shapiro-Wilk testleri; varyansların homojenliği varsayımının incelenmesi için Levene testi kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımı ve varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından parametrik olmayan istatistik analizleri tercih edilmiş ve örnek temsili için medyan ve interkuartilrange değerlerinden yarar-

lanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney (MW) U test istatistiği; niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis (KW) test istatistiği uygulanmıştır. İki niceliksel verinin karşılaştırılmasında normal dağılım göstermeyen durumda Spearman korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde ve  $p < 0.01$   $p < 0.001$  ileri anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Varsayımlara ilişkin testler, aşağıda verilmiştir:

**Tablo 1. Cinsiyete Göre Normal Dağılım Varsayımının Sınanması**

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Kız	0.104	0.000	0.979	0.003
Tutumları	Erkek	0.142	0.000	0.835	0.000
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	Kız	0.082	0.001	0.985	0.026
Kullanma Algıları	Erkek	0.061	0.200*	0.990	0.271
Analitik	Kız	0.061	0.054	0.987	0.056
	Erkek	0.045	0.200*	0.989	0.241
Pragmatik	Kız	0.098	0.000	0.985	0.021
	Erkek	0.070	0.041	0.986	0.095

*a. Lilliefors anlamlılık düzeltmesi ile değerlendirilmiştir.*

Kitap okuma alışkanlığı tutumları, üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları ve pragmatik alt boyutunda cinsiyete göre normal dağılım varsayımı sağlanamamıştır. Analitik alt boyutunda cinsiyete göre normal dağılım varsayımı sağlanmıştır ancak kız grubu için analitik alt boyutu normal dağılım varsayımı anlamlılık değeri 0.050 sınırında olduğundan diğer alt boyutlar ile beraber değerlendirilmiştir.

**Tablo 2. Sınıfa Göre Normal Dağılım Varsayımının Sınanması**

	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Kitap Okuma	1	0.194	0.000	0.713	0.000
Alışkanlığı Tutumları	2	0.117	0.001	0.895	0.000
	3	0.101	0.016	0.950	0.001
	4	0.105	0.061	0.966	0.064
	1	0.067	0.200*	0.986	0.339
Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları	2	0.073	0.193	0.987	0.357
	3	0.067	0.200*	0.974	0.048
	4	0.137	0.003	0.973	0.142

	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Analitik	1	0.051	0.200*	0.982	0.158
	2	0.081	0.070	0.987	0.361
	3	0.055	0.200*	0.984	0.289
	4	0.083	0.200*	0.984	0.549
Pragmatik	1	0.091	0.034	0.967	0.011
	2	0.100	0.008	0.980	0.098
	3	0.087	0.066	0.977	0.091
	4	0.076	0.200*	0.972	0.133

a. Lilliefors anlamlılık düzeltmesi ile değerlendirilmiştir.

Kitap okuma alışkanlığı tutumları, üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları ve pragmatik alt boyutunda sınıfa göre normal dağılım varsayımı sağlanamamıştır. Analitik alt boyutunda sınıfa göre normal dağılım varsayımı sağlanmıştır ancak diğer alt boyutlar ile beraber değerlendirilmiştir.

**Tablo 3. Sınıf ve Cinsiyete Göre Hata Varyansları Eşitliği Varsayımının Sınanması**

	F	df1	df2	p
Analitik	2.329	7	373	0.025
Pragmatik	2.914	7	373	0.006
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	5.866	7	373	0.000
Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları	2.552	7	373	0.014

Analitik ve pragmatik alt boyutunda hata varyanslarının eşitliği varsayımı sağlanamamıştır. Kitap okuma alışkanlığı tutumları açısından hata varyanslarının eşitliği varsayımı sağlanamamıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları açısından hata varyanslarının eşitliği varsayımı sağlanamamıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların KOAT ve ÜBOSKA puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U test istatistiği yapılmış, bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Katılımcıların Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumlarına (KOAT) ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algılarına (ÜBOSKA) İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Test İstatistiği Sonuçları**

	Kız (n=212)		Erkek (n=169)		MW	p
	Medyan	IQR	Medyan	IQR		
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	111	105 - 115	107	99 - 112	13257	0.000***
Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları	85	76 - 91	77	69 - 88	13650	0.000***
Analitik	62	56 - 62	60	54 - 66	15038	0.007**
Pragmatik	22	18 - 24	20	16 - 23	14031	0.000***

Tablo 4'teki verilere göre katılımcıların KOAT ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U test istatistiği sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=13257; p=0.000<0.05). Kız öğrencilerin puanlarının (Medyan=111), erkek öğrencilerinkinden (Medyan=107) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların ÜBOSKA puanları ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır (Mann Whitney U=13649; p=0.000<0.05). Kız öğrencilerin puanları (Medyan=85), erkek öğrencilerinkinden (Medyan=77) yüksek bulunmuştur. Aynı durum analitik alt boyutu puanları ortalamaları (Mann Whitney U=15037; p=0.007<0.05) ve pragmatik alt boyutu puanları ortalamaları için de geçerlidir (Mann Whitney U=14031; p=0.000<0.05). Kız öğrencilerin analitik (Medyan=62) ve pragmatik alt boyutu puanlarının (Medyan=22), erkek öğrencilerin analitik (Medyan=60) ve pragmatik puanlarından (Medyan=20) yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'teki verilere bağlı olarak kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

### 3.2. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların hem KOAT hem de ÜBOSKA puanları ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis test istatistiği yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Katılımcıların Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumlarına (KOAT) ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algılarına (ÜBOSKA) İlişkin Puanlarının Sınıfa Göre Kruskal Wallis Test İstatistiği Sonuçları**

	1.sınıf (n=104)		2.sınıf (n=112)		3.sınıf (n=97)		4.sınıf (n=68)		KW	p
	Medyan	IQR	Medyan	IQR	Medyan	IQR	Medyan	IQR		
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	111	105-114	108	101-113	108	102-113	109,5	103-116	4.960	0.175
Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları	79,5	70-90	81,5	76-91	81	73-88,5	84,5	76-90	3.739	0.291



	1.sınıf (n=104)		2.sınıf (n=112)		3.sınıf (n=97)		4.sınıf (n=68)		KW	p
	Medyan	IQR	Medyan	IQR	Medyan	IQR	Medyan	IQR		
Analitik	59,5	54-66,8	61	56-67	61	55-66,5	63	57-67	4.357	0.225
Pragmatik	20	16-25	22	18-24	20	18-24	21	19-24	3.155	0.368

Katılımcıların KOAT ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Test istatistiği sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=4.960;  $p=0.175>0.05$ ). Aynı sonuçlar, ÜBOSKA ortalamalarında (KW=3.739;  $p=0.291>0.05$ ); analitik alt boyutu ortalamalarında (KW=4.357;  $p=0.225>0.05$ ) ve pragmatik alt boyutu puanı ortalamalarında da görülmüştür. (KW=3.155;  $p=0.368>0.05$ ). Bu verilere bağlı olarak katılımcıların okumaya yönelik tutum ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarının sınıf değişkenine göre değişmediği belirtilebilir.

### 3.3. Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları tutumları ile üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Katılımcıların Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumlarına (KOAT) ve Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları (ÜBOSKA) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları**

		n	r	p
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullanma Algıları	381	0.359	0.000***
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	Analitik	381	0.379	0.000***
Kitap Okuma Alışkanlığı Tutumları	Pragmatik	381	0.208	0.000***

\*\*\* $p<0.001$

Kitap okuma alışkanlığı tutumları ile üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35.9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0.359$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Analitik ( $r=0.379$ ;  $p=0.000<0.05$ ) ve pragmatik ( $r=0.208$ ;  $p=0.000<0.05$ ) alt boyutları puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre kitap okuma alışkanlığı tutumları arttıkça üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları; analitik ve pragmatik alt boyutu puanları da artmaktadır.

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının tutum puanları erkeklere göre daha yüksektir. Batur, Gülveren ve Bek (2010); Gömleksiz (2004b); Kuş ve Türkyılmaz (2010); Mavi ve Çetin (2009); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008); Sevmez (2009); Yalınkılıç (2007) da çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır.

Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları ile cinsiyet değişkenine bakıldığında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarına ilişkin puanları daha yüksektir. Çöğmen (2008) de çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Temur ve Bahar (2011) da kızların ortalamalarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Hong (2008); Kummin ve Rahman (2010) ve Sonleitner (2001)'in yapmış oldukları çalışmalarda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada ayrıca, analitik ve pragmatik alt boyutlarında da kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerinkinden yüksek bulunmuştur. Çöğmen (2008), ise analitik stratejiler alt boyutunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Pragmatik alt boyutta ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızların puanları, erkeklere göre daha yüksektir. Görüldüğü gibi alanyazındaki sonuçlar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu bulgulara bağlı olarak cinsiyet değişkenine ilişkin bir genelleme yapılamamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre hem okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarda hem de üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Batur, Gülveren ve Bek (2010); Çöğmen (2008); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008); Sevmez (2009) de sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ancak Çöğmen (2008), değişkeni, alt boyutlar açısından da incelemiş ve analitik boyutta anlamlı bir farklılık bulmazken, pragmatik alt boyutta 4. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

Araştırmanın temelini “Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soru için yapılan analizler sonucunda kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ( $r=0.359$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Analitik ( $r=0.379$ ;  $p=0.000<0.05$ ) ve pragmatik ( $r=0.208$ ;  $p=0.000<0.05$ ) alt boyutları puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre kitap okuma alışkanlığı tutumları arttıkça üst bilişsel okuma stratejileri kullanma algıları; analitik ve pragmatik alt boyutu puanları da artmaktadır. Alanyazında kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlar ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır (Çöğmen 2008; Kuş ve Türkyılmaz 2010). Bu iki özellik arasındaki ilişkiye yönelik daha sağlıklı bir yorum yapılabilmesi için ilişkiyi bu açıdan inceleyen deneysel bir araştırmanın yapılabileceği belirtilebilir.

## 5. Sonuç

Okuma, etkin bir işlem gerektiren dil becerisidir. Onaylama, reddetme ve düzenleme gibi zihinsel becerilerle yapılan bu işleme sonucunda anlama gerçekleşir. Bunun için de okur, üst biliş aşamasında çeşitli stratejiler kullanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan bu stratejiler, okuma eyleminin bilinçli, düzenli ve planlı bir biçimde düzenlenmesini sağlar. Hayatın pek çok alanında etkili olan anlama becerisini geliştirmek için başlangıç aşamasında üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin durumları belirleyen ve çeşitli özelliklerle ilişkilerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada da kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algısı arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algılarında daha olumlu sonuç elde edilmiştir. Bu bulguya bağlı olarak erkek öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarını artırıcı ve üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanma algılarını geliştirici çalışmaların yapılması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmada, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Lisans eğitiminin sonuna gelmiş 4. sınıf öğretmen adaylarından daha pozitif yönde bir sonuç beklenilebilir. Bunun nedeni, sınav kaygısı, eğitim-öğretim ortamı, kullanılan yöntemler, kültürel etkinlikler gibi pek çok etkenden kaynaklanabilir. Bu durum, son sınıflar üzerinde yapılacak ayrıntılı bir çalışma ile ortaya konabilir.

Araştırmada, katılımcıların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile üst bilişsel okuma stratejisini kullanma algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuma sürecini düzenleyen ve değerlendiren analitik stratejiler ile hatırlamayı sağlayan pragmatik stratejiler açısından da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu iki özellik arasındaki ilişki, deneysel bir araştırmayla daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konabilir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımını geliştirmeye yönelik deney yapan çalışmalara yer verilmesi yararlı olabilir.

## 6. Kaynaklar

- Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3 (1), 1-14.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1980). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research, technical report no.188*. New York: Longman.
- 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.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources [ED327218].
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20 (3), 463-494.

- Brown, A. L. (1977). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, technical report no. 47*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chen, M.H., Gualberto, P.J. & Tameta, C.L. (2009). The development of metacognitive reading awareness inventory. *TESOL Journal*, 1, 43-57.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 21-27.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Gilbert, J. K. (2005). Visualization: a metacognitive skill in science and science education. In J. K. Gilbert (Ed.), *Visualization in science education*, (pp. 9-27). Dordrecht: Springer.
- Gömlüksiz, M. N. (2004a). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gömlüksiz, M. N. (2004b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Hong, Z. (2008). The metacognitive awareness of reading strategies among english major and non-english major college students in southern Taiwan. Unpublished master thesis. Graduate Studies of Leader University, Taiwan.
- Kummin, S. & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 145-150.
- Kuş, Z. ve Türkylmaz, M. (2010). Reading statuses of social studies and Turkish language teacher candidates (their attention, habits and levels of using reading strategies). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24 (1), 11-32.
- Mavi, H. F. ve Çetin, B. (2009). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 1-11.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-9.
- Sonleitner, C.L. (2001). Metacognitive strategy use and its effect on college biology students' attitude toward reading in the content area. Unpublished master of science. Oklahoma State University Bachelor of Science, USA.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Temur, T. ve Bahar, Ö. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies of Turkish learners who learn English as a foreign language. *European Journal of Educational Studies*, 3 (2), 421-427.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.

## EXTENDED ABSTRACT

### Purpose

This study aims to establish the relationship between the attitudes of Turkish prospective teachers on reading habits and their perceptions of the uses of metacognitive reading strategies. Attitudes on reading habits and the perception of the uses of metacognitive reading strategies are also examined within the scope of this study in terms of gender and class variables.

Participants consist of 381 pre-service teachers studying at the Department of Turkish Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University. Collected data is based on the "Behavioral Questionnaire on Reading Habits" developed by Gömleksiz (2004a) and the "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" adapted by Çoğmen and Saracaloğlu (2010). The reliability coefficient of the first scale is 0.88. In this study, it has been found as 0.91. The second scale is the "Metacognitive Reading Strategies Scale" adopted by Çoğmen and Saracaloğlu (2010). This scale is established as a result of the Turkish validity and reliability works applied on "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" developed by Taraban, Kerr and Ryneerson (2004), and it is composed of 22 sections. The coefficient of the scale used in this study is 0.88. The reliability coefficient of the scale is 0.81. All data has been subjected to Kolmogorov - Smirnovve Shapiro-Wilk test, Levene test, Mann Whitney (MW) U test statistic, Kruskal Wallis (KW) test statistic and Spearman correlation analysis method.

### Results

It has been determined in this study that the attitudes of participants in terms of reading habits and metacognitive reading strategies varies dramatically with respect to the gender variable ( $p < .05$ ). Among students, girls scored higher than boys on the subjects of reading habits, perception of the uses of metacognitive reading strategies and pragmatic strategy sub-dimensions. On the other hand, the class variable indicates no meaningful difference among the groups. Consequently, it has been observed that there is a positive and meaningful relationship between the attitudes of Turkish prospective teachers on reading habits and their perceptions of the uses of metacognitive reading strategies ( $r = 0.359$ ;  $p = 0.000 < 0.05$ ). A positive and meaningful relationship between attitude points on reading books, analytical strategies ( $r = 0.379$ ;  $p = 0.000 < 0.05$ ) and pragmatic strategies ( $r = 0.208$ ;  $p = 0.000 < 0.05$ ) is determined. According to that, as reading habits increase, scores of the perception on the uses of metacognitive reading strategies, analytical and pragmatic sub-dimensions increase too.

### Discussion

The study reveals that the scores of the participants on metacognitive reading strategies pose a meaningful difference according to gender. It seems that the female students tend to have more positive opinions on meta-cognitive reading strategies. There are similar findings in the literature as well (Temur and Bahar, 2011; Çoğmen, 2008). However no meaningful difference has been determined in some studies (Hong, 2008; Kummin and Rahman, 2010; Sonleitner, 2001). In this study, girls scored higher than boys among students with regard to analytic and pragmatic strategy sub-dimensions. Çoğmen (2008), on the other hand, states that no meaningful difference has been spotted among girls and boys in the sub-dimension of analytical strategies. A difference was found, however, in the sub-dimension of pragmatic strategies. Girls have scored higher than boys. Since the findings in this field vary, it is difficult to draw a generalization for gender variable.

*A statistically meaningful difference has been found in terms of reading habits and gender variable. Female prospective teachers expressed more positive attitudes. The researches in the relevant literature revealed similar results (Batur, Gülveren and Bek, 2010; Gömleksiz 2004b; Kuş and Türkyılmaz, 2010; Mavi and Çetin, 2009; Özbay, Bağcı and Uyar, 2008; Sevmez, 2009; Yalınkılıç, 2007).*

*According to the findings of this study, it has been determined that attitudes on reading habits and the perception of the uses of metacognitive reading strategies do not differentiate per the class variable. The researches in the relevant literature revealed similar results (Batur, Gülveren and Bek, 2010; Çöğmen 2008; Özbay, Bağcı and Uyar, 2008; Sevmez 2009). However, while Çöğmen (2008) have not spotted a meaningful difference in the analytical strategies sub-dimension, she found a meaningful difference in favor of 4. Graders in the pragmatic sub-dimension.*

*As a result of the analyses on the data in this study, it is observed that there is a positive and meaningful relationship between the attitudes of Turkish prospective teachers on reading habits and their perceptions of the uses of metacognitive reading strategies. ( $r=0.359$ ;  $p=0.000<0.05$ ). There is also a positively meaningful relationship between the scores of analytical strategies ( $r=0.379$ ;  $p=0.000<0.05$ ) and pragmatic strategies ( $r=0.208$ ;  $p=0.000<0.05$ ) sub-dimensions. The relevant literature rather tends to focus on researches investigating the relationship between reading frequency and reading strategies (Çöğmen 2008; Kuş and Türkyılmaz, 2010).*

### *Conclusion*

*As a result of the study, a meaningful difference has been found with regard to gender. A more positive result was obtained in terms of reading habits and the perception of the uses of metacognitive reading strategies of the girls among the teacher candidates. With respect to this finding, it can be concluded that there is a need for male teacher candidates to improve their reading habits and perception of the uses of metacognitive reading strategies.*

*No meaningful difference was found with regard to the class variable in the study. A more positive result may be expected by the senior class (4. Grade) teacher candidates who have reached the end of their education. This may result from exam anxiety, teaching environment, different methods, cultural activities and many factors likewise. This situation may be illuminated by a more detailed work conducted on senior graders.*

*It has been determined in this study that there is a positively meaningful relationship between the attitudes on reading habits and the perception of the uses of metacognitive reading strategies between the participants. The relationship between these two attributions may be expanded more through an experimental research.*