

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÜST BİLİŞSEL OKUMA FARKINDALIKLARI*

H. Şenay ŞEN**

ÖZ

Öğrencilerin öğrenme sürecinde okuduklarını anlama çabaları, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, öğrenme motivasyonları, kendilerine olan güven ve inançları, doğru stratejilere sahip olup olmadıkları, üst bilişsel okuma farkındalıkları vb. gibi unsurlar başarı performansını etkilemektedir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı, bahar döneminde yürütülen araştırma, Ankara'da bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ile kişisel bilgiler formu kullanılarak toplanmıştır. Kruskal Wallis, Mann Whitney ve Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testleri ile Pearson Korelasyon testi ve Spearman Korelasyon testleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu kadın adaylar oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrenciler akademik olarak başarılıdır. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre, öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları açısından aralarında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı ve analitik stratejileri kullanma puan sıra ortalamaları yüksektir. Akademik başarıları yüksek olanların derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım puan ortalamaları da yüksektir. Kadınlar, pragmatik stratejileri erkeklere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca akademik başarıları yüksek olanların pragmatik stratejiler puan ortalamaları da yüksektir. Öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalığı arasında ilişki durumuna bakılmıştır. Buna göre, analitik ve pragmatik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında bir ilişki yoktur. Fakat analitik stratejiler ile derin motivasyon, derin yaklaşım arasında pozitif yönlü orta bir ilişki vardır. Diğer yandan, pragmatik stratejiler ile derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım arasında da pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, üst bilişsel okuma farkındalığı, analitik stratejiler, pragmatik stratejiler

PRESERVICE TEACHERS' LEARNING APPROACHES AND METACOGNITIVE READING AWARENESS

ABSTRACT

Students' performance of success in the learning process is influenced by factors such as their effort to understand what they read, learning approaches they prefer, learning motivations, their self-esteem and belief, their awareness of metacognitive reading. This study, carried out in the spring semester of 2016-2017 Academic year, was conducted at a state university in Ankara with the participation of preservice teachers who studied in various departments of the Faculty of Education. Research data were collected by using the Study Process Questionnaire and Metacognitive Reading Strategies Questionnaire and personal information form. The data were analyzed with Kruskal Wallis, Mann Whitney and Mann Whitney tests with Bonferroni correction, Pearson Correlation Test and Spearman Correlation Tests. The majority of preservice teachers who participated in the research were female candidates. According to the research findings, students were found to be successful. There are no differences among students in terms of using learning approaches and metacognitive reading awareness strategies according to their departments. Students' score mean ranks of deep learning approach and analytical strategies are high. Students whose academic success levels are high also have high mean ranks in deep motivation, deep strategies, and deep approach. Likewise, those whose academic success levels are high have high mean ranks in pragmatic strategies. There is no relationship between analytical, pragmatic strategies and surface strategies. However, there is a positive, medium relationship between analytical strategies and deep motivation, deep approach. On the other hand, there is a positive, medium relationship between pragmatic strategies and deep motivation, deep strategy, and deep approach.

Keywords: Learning approaches, metacognitive reading awareness, analytical strategies, pragmatic strategies

* Çalışmanın özeti, 27th Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, e-posta: senay@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Öğrenme süreci, kendi içinde karmaşık örüntüler taşır ve farklı stratejileri etkin olarak izlemeyi gerektirir. Öğrenciler bu süreçte başarılı olabilmek için kendi öğrenme sorumluluklarını almalıdırlar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve öz değerlendirme yapabilme becerileri, başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir. Etkin bir öğrenme sürecinde öğrencilerden, kendi öğrenmelerine yardım etme ve destek olma, içsel motive olma, ders çalışma becerilerini bilinçli bir şekilde geliştirebilme, çalışma becerilerinin etkililiğini ve verimliliğini kontrol etme farkındalığına sahip olmaları beklenmektedir (Yıldırım, vd. 2009). Piaget'e göre, başarılı öğrenciler üst bilişsel deneyimlerinin farkındadırlar ve bunları kendi öğrenme süreçlerinde başarıyla uygularlar (Flavell, 1979; Cross ve Paris, 1988). Başarılı öğrenciler için etkin öğrenme sürecinde bu durum önemli bir kazanımdır. Öğrenciler genellikle bir metin yazmaktan daha çok, okuduğunu anlama konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, üst bilişsel okuma stratejilerinin, öğrencileri okuduğunu anlama konusunda desteklediğini göstermektedir (Grabe ve Stoller, 2002; Salataki ve Akyel, 2002, Akt. Ahmadi vd.2013).

Öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalığı

Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin öğrenme sürecinde takındığı tavrı ve niyetini ortaya koymaktadır. Kember, Biggs ve Leung (2004)'a göre öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin öğrenme sürecinde izledikleri stratejileri ve içsel motivasyonlarıdır (Kır, 2015). Öğrenme yaklaşımı genel olarak, öğrencinin bilgiyi işleme biçimini anlatmaktadır. Marton ve Saljö (1976) öğrencilerin öğrenme yaklaşımını, anlam arama ve oluşturma çabası (*derinlemesine öğrenme yaklaşımı*) olarak ve konuyu olduğu gibi birbiriyle ilişkilendirmeden yani kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberleme ile dersten geçmek için gerekli asgari notu almaya odaklanma (*yüzeysel öğrenme yaklaşımı*) şeklinde ele almaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını birlikte kullanarak *stratejik öğrenme yaklaşımı* izlemektedir (Mpfu ve Oakland, 2001; Reid, Duvall ve Evans, 2007, Akt. Ekinci, 2009). Bu öğrenciler sınıfta en yüksek notu almak için yarışmacı bir ruha ve yüksek bir mesleki güdülenmeye de sahiptirler (McLean, 2001, Akt. Ozan ve Çiftçi,2013). Stratejik öğrenenler başarılı olmak için etkili zaman ve çaba yönetimi, kendi çalışma yollarının hedefe ulaşmada etkililiğini izleme, değerlendirme ve çalışmada süreklilik gibi farklı eğilimler sergilemektedir (Entwistle, 1995; Entwistle, McCune ve Walker, 2001, Akt: Beyaztaş ve Şahin, 2017). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktılarını ise doğrudan etkilemektedir. Örneğin, öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtiklerinde düşük düzeyde öğrenme çıktıkları; derin öğrenme yaklaşımını seçildiğinde ise yüksek düzeyde öğrenme çıktıları elde edilmektedir (Trigwell ve Prosser, 1991, Akt. Beşoluk ve Önder, 2010). Chan (2003)'a göre, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrenme yeteneği sabit olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşım bilginin otorite tarafından sunulduğu ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancını yansıtmaktadır (Ekinci, 2009). Bu söylem, geleneksel öğretim anlayışının öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelttiği fikrini çağırıştırılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme konusunda sergiledikleri tutum ve becerileri, öğrencilerin seçecekleri öğrenme yaklaşımında yönlendirici olabilir. Mokharti ve Reichard (2002)'a göre, üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı, öğrencilere sadece öğrenme yollarını göstermez, aynı zamanda okuduğunu anlamada bu stratejileri daha etkili nasıl kullanacakları ve öğrenme yaklaşımları hakkında da ipuçları verir. Üst bilişsel okuma stratejisi farkındalığı, okuduğunu anlama sürecinde, okuma stratejilerinin doğru kullanıldığını gösteren önemli unsurdur.

Üst biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, onu anlamaya ek olarak, onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmak yani kendinin nasıl öğrendiğini biliyor olmaktır (Senemoğlu, 2005). Flavell (1979)'e göre üst biliş, düşünmeyi düşünme, kendi kendini değerlendirme, düşünceyi yönetme ve ne bilip bilmediğinin farkında olmaktır. Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma, düşünme stratejilerini seçme, planlama, izleme ve değerlendirme vb. gibi adımlar ise temel üst biliş stratejilerindedir (Dirkes, 1985). Üst biliş stratejileri ile birlikte öğrenme amacı oluşturma ve öğrenme sürecinde etkili ve bağımsız olmayı öğrenme kolaylaşmaktadır (Vaidya, 1999). Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, motive olma, dikkati yoğunlaştırma, metnin içeriğini anlama, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma ve hafızada bunları şifrelemede etkilidir (Paris ve Jacobs, 1984). Çünkü üst bilişsel stratejiler, öğretim faaliyetlerini bilinçli olarak seçme, düzenleme, öğrenmede karşılaşılan problemler ve uygulanan stratejiler konusunda

bu bilinci sürdürebilme, problem çözme sürecine yönelik gözlem yapma, uygulama ve değerlendirme gibi beceriler sunmaktadır (Ashman ve Conway, 1993). Üst biliş stratejileri başarılı olan ve olmayan öğrenciler arasında fark yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilere üst biliş stratejilerinin öğretilmesi okuduğunu anlama becerilerini artırmaktadır (Wong, 1991). Bu bağlamda öğrencilerde okuma stratejilerine ilişkin farkındalık oluşturmak önemlidir. Çünkü okuma stratejilerine ilişkin farkındalığı gelişen öğrencilerin okuma performansları da artmaktadır (Paris ve Jacobs, 1984; Lerner, 2000).

Üst biliş ve okuduğunu anlama konulu yapılan çeşitli araştırmalara göre, strateji kullanımı, bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama arasında çok güçlü ilişkiler vardır (Garner, 1987). Kuşkusuz okuduğunu anlamak zor bir zihinsel süreçtir ve birçok adımı bilinçli olarak izlemeyi gerektirir. Üst biliş stratejileri ile bilgiyi kontrol etme, yönlendirme ve düşünme becerileri birlikte kullanılır (Cross ve Paris, 1988). Öğrencinin kendi okuma sürecini takip etmesi, okuma amacına ulaşması için öz değerlendirme yapması, kendisinde eksik olanı saptama çabası ve bu bağlamda okuma sürecini yeniden düzenlemesi, gerekirse yeniden okuma yapması, üst bilişsel farkındalığın birer göstergesi olabilir (Çöğmen, 2008). Taraban, Ryneerson ve Kerr (2004)'a göre üst bilişsel okuma stratejileri analitik stratejiler ve pragmatik stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Analitik stratejiler; öğrencilerin değerlendirme yapma, metinden anlam çıkarma ve bilgileri gözden geçirme, konunun başlığından içeriği tahmin etme, ön bilgiler üzerinde düşünme ve onlardan yararlanma, bilgileri ayırt etme, farklı çıkarımlarda bulunma ile amaçları gözden geçirmeyi kapsar. Ayrıca, amacına uygun olan bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme vb. gibi okuduğunu anlamaya yönelik yardımcı stratejileri kapsar. Diğer yandan pragmatik stratejiler ise, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, birden fazla okuma ya da tekrar tekrar okuma stratejileri gibi okuyucuların daha çok hatırlamalarına yardım eden stratejilerdir (Kabaran vd. 2016). Dolayısıyla, analitik stratejilerde bilinçli üst bilişsel adımlar söz konusu iken; pragmatik stratejiler daha çok öğrenmede hatırlamaya yönelik adımları kapsamaktadır (Çeçen ve Alver, 2011).

Okuduğunu anlama etkinliğinden en yüksek düzeyde verim alabilmek, okurun ilgili metinden yüksek düzeyde anlam çıkarması ile yakından ilişkilidir. Okuduğunu anlama ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin ve özellikle üst bilişsel stratejilerinin etkin kullanımını gerektirir. Öğretmenlerin okuma ve anlamaya ilişkin doğru stratejileri bilmeleri ve stratejileri okuma performansının temel unsuru olarak görebilmeleri gerekir. Çünkü yanlış biçimde uygulanan stratejiler, okumaya yardımcı olmak yerine engel oluşturabilir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin önceden bilinmesi, öğrencilerin okuma etkinliklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Çünkü yapılan birçok araştırmaya göre; öğrencilerin okuma performanslarında sergiledikleri bilişsel farkındalıkları; hem okuma hızlarını, hem de etkili okuma ve okuduğunu kavrama becerilerini etkilemektedir (Palıncsar vd. 1992, Diken 1993, Tunçman 1994, Manning vd. 1996, Kıröğlü 2002, Joseph 2003, Akt. Karatay, 2009). Flavell (1981)'e göre; üst bilişsel okuma farkındalığına ilişkin stratejiler, öğrencilerin bilişsel stratejileri düzenlemelerine ya da izlemelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler; düşünme hakkında düşünme, plan yapma, hedefe odaklanma ve bilişsel görevleri yerine getirmek için geleceğe yönelik zihinsel görevleri tamamlamak vb.dir (Salataki ve Akyel, 2002; Phakit, 2003, Akt. Ahmadi vd. 2013). Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006; Vrugt ve Oort, 2008'un yaptığı farklı araştırmalar, okuma sürecinde ne yaptıklarını anlayan ve üst bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin, daha başarılı öğrenciler olduğunu göstermiştir (Arrastia, 2016). Çünkü bu süreç, öğrencilerin öğrenme niyetlerini yani öğrenme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi, onların okuma görevlerinde nasıl bir yol izledikleri konusunda bir fikir vermesi açısından önemlidir.

Çalışmanın amacı

Araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları cinsiyet,

bölüm ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde yürütülen, betimsel bir çalışmadır. Dolayısıyla araştırma ile var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde ikinci sınıfta okuyan ve random yoluyla seçilen öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gönüllülük esas alınmış ve eksik ya da yanlış işaretlemelerin yapıldığı anketler ayrıldıktan sonra, geriye kalan 106 öğretmen adayının anketi kullanılmıştır.

Çalışma grubunun bilgileri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	84	79,2
	Erkek	22	20,8
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	21	19,0
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	28	26,7
	Fransızca Öğretmenliği	24	22,9
	Müzik Öğretmenliği	33	31,4
Akademik Başarı	Düşük	38	35,8
	Orta	57	53,8
	Yüksek	11	10,4

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu (% 79.2) kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların bölümlere göre sayısal olarak dağılımı birbirlerine yakındır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası (% 64.2) akademik olarak başarılıdır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde iki farklı ölçek ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kullanılan birinci ölçek, Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'dir. Ölçeğin orijinali Biggs (1987)'e aittir. 20 maddelik ölçeğin; 10 maddesi derin yaklaşım (derin motivasyon 5 madde ve derin strateji 5 madde) ve diğer 10 maddesi ise yüzeysel yaklaşımı (yüzeysel motivasyon 5 madde, yüzeysel strateji 5 madde) ile ilgilidir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri derin yaklaşım için 0.73 ve yüzeysel yaklaşım için 0.64'tür. Ölçekte beşli Likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Maddeler için 'benim için asla geçerli değil' ya da 'nadiren geçerli-1', 'benim için bazı zamanlar geçerli -2', 'benim için yarı yarıya geçerli -3', 'benim için sıklıkla geçerli -4', 'benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli -5' seçenekleri verilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001, Akt. Yılmaz ve Orhan, 2011). Ölçeğin bu çalışma grubu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayı değeri; derin yaklaşım için 0.71 ve yüzeysel yaklaşım için 0.70'tir. Çalışmada kullanılan ikinci ölçek 'Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'dir. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilmiştir. Beşli derecelmeli Likert tipi ve iki boyut ve toplam 22 maddeden oluşmuş olan araç; üniversite düzeyindeki öğrencilerin, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçekte ilk 16 madde analitik stratejiler ve diğer 6 madde ise pragmatik stratejiler boyutunu ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81; analitik stratejiler boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için .82'tir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bu çalışma grubunda ise, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach Alpha değeri; analitik stratejiler için .77 ve pragmatik stratejilere

için .82' dir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .81'dir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değerlerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması sonucunda, tüm değerlerde dağılımın ($p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde) normal olmadığı ve katılımcı sayıları da dikkate alınarak, Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde fark çıkması durumunda farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney testi yapılmıştır. Analitik stratejileri ile derin yaklaşım, yüzeysel strateji ve yüzeysel yaklaşım arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon testi ile; derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon arasındaki ilişkiye Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım, derin motivasyon, derin strateji ve yüzeysel motivasyon arasındaki ilişki için Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında, oluşturulan araştırma sorularının cevaplandırılmasına yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan, 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri nelerdir?' e ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri

	N	Min.	Max.	X	ss
Derin Motivasyon	106	7,00	21,00	14,56	3,08
Derin Strateji	106	9,00	23,00	15,89	2,89
Derin Yaklaşım	106	17,00	42,00	30,44	5,40
Yüzeysel Motivasyon	106	5,00	21,00	11,91	3,68
Yüzeysel Strateji	106	6,00	22,00	15,28	3,47
Yüzeysel Yaklaşım	106	12,00	42,00	27,19	6,03
Analitik Stratejileri	106	38,00	79,00	59,18	7,30
Pragmatik Stratejiler	106	9,00	30,00	23,42	4,55

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların derin yaklaşım puanı ortalaması ($\bar{x}=30,44$) ve yüzeysel yaklaşım puan ortalaması ($\bar{x}=27,19$)'dur. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının yarısından fazlası analitik stratejileri ($\bar{x}=59,18$) kullanmaktadır. Pragmatik stratejiler puanı ortalaması ise ($\bar{x}=23,42$)'dir.

İkinci olarak, 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları cinsiyet, bölüm ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?' sorusu için elde edilen bulgular, aşağıda yer alan tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet açısından incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Derin Motivasyon	Kadın	84	54,66	826,500	,445
	Erkek	22	49,07		
Derin Strateji	Kadın	84	54,24	861,500	,624
	Erkek	22	50,66		
Derin Yaklaşım	Kadın	84	54,52	838,000	,502
	Erkek	22	49,59		
Yüzeysel Motivasyon	Kadın	84	49,02	547,500	,003*
	Erkek	22	70,61		
Yüzeysel Strateji	Kadın	84	53,88	892,000	,802

	Erkek	22	52,05		
Yüzeysel Yaklaşım	Kadın	84	50,98	712,500	,099
	Erkek	22	63,11		

$p^* < 0,05$

Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme yaklaşımları açısından farklılık olup olmadığı, Mann Whitney testi ile incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek adaylar arasında yüzeysel motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Kadınların puan sıra ortalaması 49,02 iken; erkeklerin ortalaması 70,61'dir. Erkeklerin yüzeysel motivasyon puan sıra ortalaması daha büyüktür.

Tablo 4. Öğrenme yaklaşımlarının bölümler açısından incelenmesi

	Bölümler	N	Sıra Ort.	X2	p
Derin Motivasyon	İngilizce	20	52,75	3,332	,343
	Fen	28	54,07		
	Fransızca	24	44,04		
	Müzik	33	58,76		
Derin Strateji	İngilizce	20	56,80	4,602	,203
	Fen	28	50,41		
	Fransızca	24	43,46		
	Müzik	33	59,83		
Derin Yaklaşım	İngilizce	20	54,83	4,498	,212
	Fen	28	52,32		
	Fransızca	24	42,79		
	Müzik	33	59,89		
Yüzeysel Motivasyon	İngilizce	20	42,93	2,850	,415
	Fen	28	55,73		
	Fransızca	24	56,81		
	Müzik	33	54,02		
Yüzeysel Strateji	İngilizce	20	42,85	3,949	,267
	Fen	28	51,09		
	Fransızca	24	60,25		
	Müzik	33	55,50		
Yüzeysel Yaklaşım	İngilizce	20	40,83	4,254	,235
	Fen	28	53,46		
	Fransızca	24	57,81		
	Müzik	33	56,48		

$p > 0,05$

Öğrenme yaklaşımlarının bölümler açısından incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, adayların öğrenme yaklaşımları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı açısından incelenmesi

	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	X2	p	İkili Fark
Derin Motivasyon	Düşük	38	44,50	10,025	,007*	1-3
	Orta	57	54,93			
	Yüksek	11	77,18			
Derin Strateji	Düşük	38	44,05	7,993	,018*	1-3
	Orta	57	56,31			
	Yüksek	11	71,59			
Derin Yaklaşım	Düşük	38	43,08	11,228	,004*	1-3
	Orta	57	55,90			
	Yüksek	11	77,05			
Yüzeysel Motivasyon	Düşük	38	59,18	3,454	,178	
	Orta	57	52,26			
	Yüksek	11	40,27			
Yüzeysel Strateji	Düşük	38	54,53	1,050	,591	
	Orta	57	54,54			
	Yüksek	11	44,55			
Yüzeysel Yaklaşım	Düşük	38	57,80	3,055	,217	
	Orta	57	53,34			
	Yüksek	11	39,45			

p* < 0,05

Kruskal Wallis testi yapılarak, öğrenme yaklaşımlarını kullanma ile adayların akademik başarıları açısından farklılık durumuna bakılmıştır. Buna göre; akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 44,50; orta olanların ortalaması 54,93 ve yüksek olanların ortalaması 77,18'dir. Dolayısıyla, akademik başarısı yüksek olanların derin motivasyon puan sıra ortalaması en büyük iken, başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre ise, akademik başarısı düşük ile yüksek olanlar arasında fark vardır. Akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin strateji açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 44,05; orta olanların ortalaması 56,31; yüksek olanların ortalaması 71,59'dur. Buna göre akademik başarısı yüksek olanların derin strateji puan sıra ortalaması en büyüktür. Başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre, akademik başarısı düşük ile yüksek olanlar arasında fark vardır. Akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin yaklaşım açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 43,08; orta olanların ortalaması 55,90; yüksek olanların ortalaması 77,05'tir. Akademik başarısı yüksek olanların derin yaklaşım puan sıra ortalaması en büyük iken, başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre akademik başarısı düşük olanlar ile yüksek olanlar arasında fark vardır.

Tablo 6. Üst bilişsel okuma farkındalıklarının cinsiyet açısından incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Analitik Stratejileri	Kadın	84	55,34	769,500	,228
	Erkek	22	46,48		
Pragmatik Stratejiler	Kadın	84	58,17	531,500	,002*

Erkek 22 35,66

p* $<$ 0,05

Üst bilişsel okuma farkındalıklarının, cinsiyet açısından farklı olup olmama durumu için Mann Whitney testi yapılmıştır. Buna göre, kadın ile erkek öğretmen adayları arasında, pragmatik stratejiler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadınların puan sıra ortalaması 58,17 iken; erkeklerin ortalaması 35,66'dır. Kadınların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması, kadın adaylar lehine büyüktür. Kadın adaylar, pragmatik stratejileri erkek adaylara göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 7. Üst bilişsel okuma farkındalıklarının bölümler açısından incelenmesi

	Bölümler	N	Sıra Ort.	X2	p
Analitik Stratejileri	İngilizce	20	50,53	3,170	,366
	Fen	28	47,93		
	Fransızca	24	50,46		
	Müzik	33	60,65		
Pragmatik Stratejiler	İngilizce	20	47,68	1,899	,594
	Fen	28	54,34		
	Fransızca	24	49,19		
	Müzik	33	57,86		

p $>$ 0,05

Üst bilişsel okuma farkındalığının bölümler açısından farklılaşma durumuna Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Bölümü farklı olan gruplar arasında, üst bilişsel okuma farkındalığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8. Üst bilişsel okuma farkındalıklarının akademik başarı açısından incelenmesi

	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	X2	p	İkili Fark
Analitik Stratejileri	Düşük	38	47,95	4,845	,089	
	Orta	57	53,82			
	Yüksek	11	71,05			
Pragmatik Stratejiler	Düşük	38	47,91	8,953	,011*	1-3
	Orta	57	52,32			
	Yüksek	11	78,95			

p* $<$ 0,05

Üst bilişsel okuma farkındalığı ve akademik başarı açısından farklılaşma durumu için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Buna göre, akademik başarısı farklı olan gruplar arasında pragmatik stratejiler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 47,91 iken, orta olanların ortalaması 52,32 ve yüksek olanların ortalaması 78,95'tir.

Akademik başarısı yüksek olanların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması en büyüktür. Ayrıca başarı düşüğe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney testine göre ise, akademik başarısı düşük olanlar ile yüksek olanlar arasında fark vardır.

Araştırmanın üçüncü ve son sorusu 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9 ve Tablo 10'da sırasıyla verilmektedir.

Tablo 9. Analitik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişki

		Analitik Stratejileri
Derin Motivasyon	rho	,402**
	p	,000
	n	106
Derin Strateji	rho p	,380**
		,000
	n	106
Derin Yaklaşım	r p	,461**
		,000
	n	106
Yüzeysel Motivasyon	rho	-,280**
	p	,004
	n	106
Yüzeysel Strateji	r	-,190
	p	,051
	n	106
Yüzeysel Yaklaşım	r	-,307**
	p	,001
	n	106

p<0,05=ilişki var; p>0,05=ilişki yok

Analitik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon testi ile ve derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon arasındaki ilişkiye ise, Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Bu bağlamda, analitik stratejiler ile derin motivasyon arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ rho=,402) vardır. Diğer yandan, derin strateji ile arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ rho=,380); derin yaklaşım ile pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ r=,461) bulunmaktadır. Yüzeysel motivasyon arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,05$ rho=-,280) vardır. Aynı zamanda yüzeysel yaklaşım ile analitik stratejiler arasında negatif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ r=-,307) bulunmaktadır. Fakat analitik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 10. Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişki

		Pragmatik Stratejiler
Derin Motivasyon	rho	,368**
	p	,000
	n	106
Derin Strateji	rho	,333**
	p	,000
	n	106
Derin Yaklaşım	rho	,371**
	p	,000
	n	106
Yüzeysel Motivasyon	rho	-,329**

	p	,001
	n	106
	rho	,019
Yüzeysel Strateji	p	,850
	n	106
	rho	-,201*
<u>Yüzeysel Yaklaşım</u>	p	,039
	n	106

p<0,05=ilişki var; p>0,05=ilişki yok

Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişkiye Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Pragmatik stratejiler ile derin motivasyon arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ $\rho=,368$) ve derin strateji ile arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ $\rho=,333$) bulunmuştur. Ayrıca derin yaklaşım ile pragmatik stratejiler arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ $\rho=,371$) varken; yüzeysel motivasyon arasında ise, negatif yönlü orta bir ilişki ($p<0,05$ $\rho=-,329$) vardır. Pragmatik stratejiler ile yüzeysel yaklaşım arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki varken, ($p<0,05$ $\rho=-,201$) yüzeysel strateji ile arasında bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıklarını ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma dört farklı bölümde yapılmıştır ve bölümlere göre öğrenci sayıları dağılımı birbirlerine yakındır. Katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğrencilerin öğretmenlik programlarını tercih etme nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada, kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Orhan ve Ok, 2014). Bu bağlamda, kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının, onların eğitim fakültelerini daha fazla tercih etmeleri konusunda da etkili olabileceği düşünülebilir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası akademik olarak başarılıdır. Öğrencilerde bilişsel farkındalık, akademik başarıyı ve aynı zamanda öğrenme isteğini de artırmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişsel farkındalığının, onları öğrenme sürecinde daha bilinçli kılarak, öğrencileri aynı zamanda öğrenme sürecinde daha cesur, istekli ve planlı yaptığını göstermektedir (Paris vd. 1990, Brown vd. 1986, Akt. Karatay, 2011). Dolayısıyla bu becerilere sahip olan başarılı okuyucular, strateji kullanımında daha başarılıdırlar ve süreç içerisinde ise bu becerilerini daha da geliştirirler. Ayrıca bu okuyucular okuma metnini en iyi şekilde analiz ederek, kendi okuma süreçlerini de en iyi şekilde planlarlar. Üst düzeydeki okuyucuların okuma hedefleri ve onları bu hedefe ulaştıracak stratejilere dair farkındalıkları da, yine en üst seviyededir (Carrel, 1998; Mokharti ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007; Karami, 2008; Çoğmen ve Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013, Akt. Kana, 2014). Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı ve analitik stratejileri kullanma puan ortalamaları yüksektir. Yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile bölümlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kuzu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir araştırma da, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin, onların öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu anlamda iki araştırma sonuçları arasında tutarlılık vardır. Akademik başarısı yüksek olanların derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım puan sıra ortalamaları en büyüktür. Başarı düştükçe ise, ortalama puanları da düşmektedir. Derin öğrenme yaklaşımında, öğrenenin etkin bir şekilde bilgiyi yeniden yapılandırmasını içeren yapısalcı öğretim anlayışı, yüzeysel öğrenme yaklaşımında da bilginin öğretmenden öğrenciye hazır bir şekilde aktarılması ve öğrenenin pasif bir rol üstlendiği geleneksel öğretim modeli vardır (Dart, 2000, Akt. Ellez ve Sezgin, 2002). Dikkate değer olan durum, derin yaklaşımla öğrenen öğrenciler anlam aramaya, yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenciler ise öğrenme sürecin sonucuna odaklanmaktadır (Önder ve Beşoluk, 2010). Üst bilişsel okuma farkındalığına cinsiyet

açısından bakıldığında; kadınların analitik ve pragmatik stratejiler sıra ortalama puanları erkeklere göre daha büyüktür. Ayrıca, pragmatik stratejiler açısından kadınlar ve erkekler arasında fark vardır. Kadınların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması, kadın adaylar lehine büyüktür. Çöğmen (2008)'nin yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmen adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullanmaktadırlar. Ayrıca, pragmatik stratejileri kullanım düzeyi analitik strateji kullanım düzeyinden daha yüksektir. Bu bağlamda, öğrencilerin pragmatik stratejilerden daha yoğun biçimde yararlandıkları ve başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olarak gördükleri söylenebilir (Dilci ve Babacan, 2011). Alan yazında yapılan çalışmaların pek çoğunda, kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Yani, kızların okuduğunu anlama düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Fakat diğer taraftan cinsiyet değişkenine göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmayan çalışmalar da vardır (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Köseoğlu, 2011; Altunkaya, 2017; Altunkaya, 2018, Oluk ve Başöncül, 2009; Erdem, 2012; Erdağı Toksun, 2015, Akt. Altunkaya ve Sülükçü, 2018). Bölümler açısından üst bilişsel okuma farkındalığına yönelik yapılan analizlere göre ise, bölümler arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat akademik başarısı farklı olan gruplar arasında, pragmatik stratejiler açısından anlamlı fark vardır. Akademik olarak başarılı olanların pragmatik stratejiler sıra ortalaması en büyüktür. Ayrıca başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Analitik stratejiler, öğrencilerin ders metinlerini okurken üst bilişsel stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu stratejiler, okuma sürecini düzenleyen, izleyen ve değerlendiren öğrencilerin kullandığı stratejilerdir. Pragmatik stratejiler ise, daha çok hatırlamaya dayalı stratejilerdir. Bu stratejiler daha fazla bilginin hatırlanması yani önemli bilginin ayırt edilmesi için kullanılan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Analitik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında ilişki yoktur. Fakat analitik stratejiler ile derin motivasyon ve derin yaklaşım arasında pozitif yönlü orta bir ilişki vardır. Ayrıca analitik yaklaşım ile yüzeysel motivasyon arasında negatif yönlü zayıf ve yüzeysel yaklaşım ile negatif yönlü orta bir ilişki vardır. Diğer yandan; pragmatik stratejiler ile derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım arasında pozitif yönü orta bir ilişki vardır. Yüzeysel motivasyon ile negatif yönü orta bir ilişki ve yüzeysel yaklaşım ile negatif yönlü zayıf bir ilişki varken; pragmatik stratejiler ile yüzeysel stratejiler arasında ise bir ilişki yoktur. Garner'a göre, planlı ve etkin öğrenen öğrenciler, okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerini, hatalı olan bilişsel algılarını iyileştirme, düzene koyma vb. gibi süreçlerde başarıyla kullanabilmektedirler. Ayrıca, bu öğrencilerin okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık düzeyleri de iyidir. Okuma metinlerinde stratejileri etkin kullanabilen öğrenciler, hem okuduğunu anlama ve hem de metinden kavradıkları bilgileri uzun süre hatırlamada başarılıdırlar (Gelen 2003, Akt. Karatay, 2011). Öğrenciler öğrenme süreçlerinde farklı çalışma alışkanlıkları edinmiş olabilirler. Ayrıca, öğrenme yaklaşımları öğrenci niyetiyle ilgilidir ve farklı öğrenme konularında öğrencilerin niyetleri değişebilmektedir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın, öğrenilecek konuların vb. öğrencinin niyetini ve başarısını etkileyeceği düşünülmektedir (Cuthbert, 2005; Trigwell ve Prosser, 1991; Reynolds, 1997; Entwistle, 2001, Akt. Ekinci,2009). Bu bağlamda; farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme niyetlerini oluşturan ve okuma farkındalığı kazandıran unsurların belirlenmesi ile alan yazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ahmadi, M.R., Ismail, H.N. & Abdullah, M.K.K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6 (10), 235- 244.
- Altunkaya, H., & Sülükçü Y.(2018). 7.Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2 (3), 50-56.
- Ashman, A. F., & Conway, R.N.F. (1993). *Using cognitive methots in the classroom*. London: New York: Routledge
- Arrastia, M.C; Amal M. Zayed, A.M, & Hosny Z. Elnagar, Z, H. (2016).Metacognitive Awareness of Reading Strategies among English as a Foreign Language (EFL) Preservice Teachers: An Exploration of Gender and Developmental Differences. *International Research in Higher Education* 1 (2), 46-57.

- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*. 9(2). 679-693
- Beyaztaş, D.İ., & Şahin, S.G. (2017). Öğrenme yaklaşımları ile öğrenme stratejilerini kullanma kalitesi arasındaki ilişkilerin modellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 59-78
- Cross, David R., & Paris, Scott G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 80 (2).131-142
- Çeçen, M.A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. 91-99
- Dilci, T. & Babacan T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*. 12(3). 47-64
- Dirkes, M. Ann. (1985). Metacognition: students in charge of their thinking. *Journal Of Roeper Review*. 8 (2). 96-100
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*. 34 (151). 74-88
- Ellez, A.M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16 - 18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. Ankara
- Flavell, John H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*. 34(10). 906-911
- Garner, R.(1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Kabaran, G.G., Altıntaş, S., Kabaran, H., & Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(1). 37-57
- Kana, F.(2014). Ortaokul öğrencilerinin üst biliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1),100-120
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karatay, H. (2011). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Social Sciences*.19 (2). 58-80
- Kuzu, S. & diğ.(2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 257-264.
- Kır, M. (2015). *Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon..
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. (8th Ed.) Houghton Mifflin Company Boston New York. 211-221
- Orhan, E.O.& Ok A.(2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (H.Ü. Journal of Education)*, 29 (4),75-92.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1). 55-66
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi (11. Baskı)
- Vaidya, S.R. (1999). Metacognitive Learning Strategies For Students with Learning Disabilities. *Education (Chula Vista, Calif)*. 120(1).186-195
- Yıldırım, A, Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011). Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve

güvenirlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 36 (159). 69-83

Wong, B. L. (1991). *Learning about learning disabilities*. Boston: Academic Press Inc.

Extended Abstract

Learning process has quite complicated patterns in itself and it requires active monitoring of different strategies. Learning approach, on the other hand, reveals learner's behavior and intention throughout the learning process. Metacognition refers not only to learning and understanding something but also to being aware of how one learns it, that is, knowing how one learns by self (Senemoglu, 2005). According to Taraban, Rynearson and Kerr (2004), metacognitive strategies are analytical and pragmatic strategies (Cogmen and Saracaloglu, 2010). The aim of this study is to examine preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading awareness according to some variables and to find out the correlation between them. In line with this general aim, answers to these questions are sought; 1. What are the preservice teachers' learning approaches and metacognitive reading strategies?, 2. Do the preservice teachers' learning approaches and metacognitive reading strategies differ according to gender, department, and academic success?, and 3. Is there a meaningful correlation between preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading strategies?. This study is a descriptive one that was carried out with survey model. For data collection, Study Process Questionnaire and Metacognitive Reading Strategies Questionnaire were used the demographic information form. The Cronbach Alpha values of Study Process Questionnaire (Biggs, 1987) used in this study are .79 and .73 for two different dimensions (Yilmaz and Orhan, 2011). The overall Cronbach Alpha internal consistency coefficient for Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (Taraban, Kerr and Rynearson, 2004) is .81; it is .78 for analytical strategies dimension and .82 for pragmatic strategies sub-dimension (Cogmen and Saracaloglu, 2010). The data were analyzed with Kruskal Wallis and Mann Whitney tests with Bonferroni correction, Pearson Correlation Test and Spearman Correlation Tests. The aim of the study is to examine learning strategies and metacognitive reading awareness of preservice teachers, and to determine if there is a relationship between learning strategies and metacognitive reading awareness. In addition, students' learning strategies and their metacognitive reading awareness were examined in terms of gender, department, and academic success. On the other hand, answers were sought to the question 'Is there a meaningful relationship between preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading awareness. The study consists of four parts and the number of students in each part is close to each other. Majority of the participants are female preservice teachers. Findings of the study, in which reasons for students' preferences of teaching departments were examined, reveal that female preservice teachers's attitudes towards teaching profession are meaningfully higher than male preservice teachers' attitudes (Orhan and Ok, 2014). Besides, successful readers are better at using strategies and they improve their skills further during the process. These readers plan their reading processes in the best way by analyzing reading texts very well. Highly-skilled readers' reading goals and their awareness of strategies that will help them to reach their goals are also at high levels (Carrel, 1998; Mokharti and Reichard, 2002; Pesa and Somers, 2007; Wu and Anderson, 2007; Karami, 2008; Cogmen and Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013, qtd. in. Kana,2014). Score means of preservice teachers' deep learning approaches and analytical strategies are high. In addition, there is no meaningful relationship between students' learning approaches and the groups according to departments. A study carried out by Kuzu and his friends (2014) reveals that preservice teachers' learning strategies do not differ according to their departments. In this sense, results of both studies overlap. Score mean ranks of deep strategies and deep approach are the highest for preservice teachers whose academic success levels are high. As success levels decrease, mean scores also decrease. Deep learning approach includes structuralist way of teaching, which enables learners to restructure knowledge effectively. On the other hand, surface learning approach includes traditional teaching model, in which knowledge is readily transferred from teacher to student and the student is not actively involved in the process (Dart, 2000. Qtd. in Ellez and Sezgin, 2002). The significant point is that students who learn through deep approach focus on looking for meaning, while students learning through surface approach focus on the outcome of the learning process (Onder and Besoluk, 2010). As for examining metacognitive reading awareness in terms of gender, it was found out that female participants' mean rank scores of analytical and pragmatic strategies are higher than those of male participants. Female participants' mean rank scores of pragmatic strategies are high on behalf of female preservice teachers. A study conducted by Cogmen (2008) reveals that preservice teachers use

metacognitive reading strategies frequently. Besides, the level of using pragmatic strategies is higher than the level of using analytical strategies. Thus, it could be maintained that students make use of pragmatic strategies more intensely and they regard these strategies as an effective way to be successful (Dilci and Babacan, 2011). Analyzes regarding metacognitive reading awareness in terms of departments show that there is no meaningful difference between departments. On the other hand, in terms of pragmatic strategies there is meaningful difference between groups whose academic success levels are different. Participants whose academic success levels are high have the highest mean ranks in pragmatic strategies. Moreover, as the success levels decrease, mean decreases accordingly. Analytical strategies show that students use metacognitive strategies when reading course texts. Also, these strategies are the ones which form, monitor and evaluate reading process. Pragmatic strategies, on the other hand, are those based on reminding. These strategies are used for remembering more knowledge, in other words, distinguishing important knowledge (Cogmen ve Saracaloglu, 2010). There is no difference between analytical strategies and surface strategy, but there is a positive, medium relationship between deep motivation, deep approach, and deep motivation. Furthermore, there is a negative, weak relationship between analytical approach and surface motivation; a negative, medium relationship between analytical strategies and surface approach. On the other hand, there is a positive, medium relationship between pragmatic strategies and deep motivation, deep strategy, and deep approach. While there is a negative, medium relationship between pragmatic strategies and surface motivation, there is a negative, weak relationship between pragmatic strategies and surface approach. There is no relationship between pragmatic strategies and surface strategies. According to Garner, students who learn effectively through planning are able to use their cognitive awareness strategies about reading comprehension successfully in the processes such as improving and ordering their cognitive perceptions that are false. In addition, these students' levels of reading comprehension and cognitive awareness are good. Students who can use strategies effectively in reading texts are successful in both reading comprehension and remembering the knowledge they grasped from the texts (Gelen 2003, qtd. in. Karatay, 2011). Students may have taken up different study habits in their learning process. Furthermore, learning approaches are about students' intentions and students' intentions may change in different learning subjects. It is thought that issues such as learning environment, subjects to be learned might influence students' intentions and success (Cuthbert, 2005; Trigwell and Prosser, 1991; Reynolds, 1997; Entwistle, 2001, qtd. in. Ekinçi,2009). In this respect, further research is to be done regarding students' learning approaches and their metacognitive reading awareness at different levels of education and about different school subjects. Future studies will contribute to the field by revealing students' intentions about learning and factors affecting the process.