

Lisans Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Farkındalıkları: Çeşitli Değişkenlere Göre Bir İnceleme

H. Şenay Şen¹

Özet: Okuduğunu anlama süreci, okuyucunun üst bilişsel okuma stratejilerini kullanarak metnin özelliklerini ve ne anlattığını anlama yeteneğini ifade eder. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin üst bilişsel okuma farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubu 2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılı, Güz döneminde Gazi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğrencilerden (n:298) oluşmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgiler formu ve ‘Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: öğrencilerin genel okuma ve problem çözme stratejileri yüksek ve okuma stratejilerini destekleme stratejileri orta düzeydedir. Kadın öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullanmaktadır. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre genel okuma strateji düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat problem çözme stratejisi açısından matematik ve İngilizce öğretmenliği bölümleri ve okuma stratejisini destekleme açısından ise matematik ile fen bilgisi öğretmenliği; fen bilgisi ile İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında fark vardır. Akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerin, okuma stratejisini kullanma ortalama puanları daha yüksektir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel okuma ve okuma stratejisini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Diğer yandan Genel/Düz Lise mezunları ve Anadolu Lisesi mezunlarının problem çözme stratejileri bakımından aralarında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Stratejileri, Okuduğunu Anlama

Geliş Tarihi: 07.09.2019 – **Kabul Tarihi:** 21.11.2019 – **Yayın Tarihi:** 24.12.2019

DOI: 10.29329/mjer.2019.218.12

Undergraduate Students’ Awareness of Metacognitive Reading: A Study according to Different Variables

Abstract: Reading comprehension process refers to reader’s ability to understand the meaning and features of a text by using metacognitive reading strategies. This study examines undergraduate students’ awareness of metacognitive reading in terms of different variables. Participants of the study, which was carried out in survey model, consist of undergraduate students studying in different departments at Gazi University Faculty of Education in the fall semester of 2016-2017 academic year (n: 298). A form for personal details and ‘Inventory for Metacognitive Awareness of Reading Strategies’ were used to collect data in the study. Findings of the study

1 H. Şenay Şen, Assist. Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0951-1216

İrtibat Yazarı: senayhocas@gmail.com

are as follows: students' general reading and problem solving strategies are at high levels and their strategies for supporting reading strategies are at medium level. Female students use metacognitive reading strategies more than male students do. There is no meaningful difference between students' departments and their levels of reading strategies. However, there is a difference between Maths Teaching department and English Language Teaching department in terms of problem solving strategies. There is also a difference between Maths department and Science Teaching department, and between Science Teaching department and English Language Teaching department in terms of supporting reading strategies. Students who are academically more successful have higher levels of average scores in using reading strategies. There is no meaningful difference between preservice teachers' levels of general reading and supporting reading strategies according to the high schools that preservice teachers finished. On the other hand, there is a meaningful difference between preservice teachers who graduated from general high schools and those who graduated from Anatolian high schools in terms of problem solving strategies.

Keywords: Metacognitive Reading Strategies, Reading Strategies, Reading Comprehension

GİRİŞ

Öğrenme- öğretme sürecinde okuma etkinliği, akademik başarı için gerekli olan temel unsurlardan birisidir (Al-Dawaideh & Al-Saadi, 2013). Aynı zamanda okuma, herhangi bir dilin öğrenme sürecinde önemli bir beceridir. Bu bağlamda, yeterli kelime ve gramer ustalığının yanı sıra okuma yeteneğinin geliştirilmesine katkıda bulunan bazı okuma stratejilerini kullanmak önemlidir. Çünkü okuma, aslında karmaşık bir beceridir. Çünkü okuma eylemi bilişsel bir süreç olduğu kadar, aynı zamanda üst bilişsel bir süreçtir (Karbalaeei, 2011). King (2008)'e göre, okuduğunu anlama sürecinde dört faktör vardır. Bunlar; okur, okuma metni, okuma stratejileri ve okuma amacıdır (Mezhoud,2016). Okuduğunu anlama, okuyucunun üst bilişsel okuma stratejileri kullanarak metnin özelliklerini ve ne anlattığını anlama yeteneğini ifade eder (Ahmadi, vd. 2013). Aslında okuduğunu anlama, okuma metni ve okuyucu arasındaki karmaşık bir ilişkidir. Ayrıca okuduğunu anlama, öğrenciler için öğrenmeyi öğrenmenin anahtarıdır. Bir okuma etkinliğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama performansını etkileyen çeşitli unsurlar vardır. Öğrencilerin kelime bilgisi, gramer bilgisi, önceki bilgileri, üst bilişsel farkındalıkları, söz dizimsel bilgisi ve kullandıkları okuma stratejileri bunlardan bazılarıdır. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, motivasyonları, farklı okuma stratejileri hakkında farkındalıkları gibi unsurlar da, okuma performansı üzerinde etkilidir (Koda, 2005; Trehearne & Doctorow, 2005, Akt: Meniado, 2016). King (2008) okuma stratejilerinin zayıf ve iyi okuyucular arasındaki farkı yarattığını vurgulamıştır. Lau (2006) ise, iyi okuyucuların öğrenme stratejilerini daha doğru kullananlar olduğunu söylerken; zayıf okuyucuların bir problemle karşılaştıklarında kolayca pes eden veya stratejileri yeterince kullanamayanlar olduğunu vurgulamaktadır (Mezhoud, 2016). Okuma stratejileri, okurların okuma amacını nasıl belirlediklerini, metnin hangi kısımlarına katıldıklarını, metinden nasıl bir anlam çıkarttıklarını ve metindeki bazı

kısımları ya da kelimeleri anlamadan, metnin üstesinden nasıl geldiklerini gösterir (Rajoo & Selvaraj, 2010; Block, 1986, Akt: Arrastia vd. 2016). Okuma stratejileri bilginin özetlenmesi, kendi kendini sorgulama, eski ve yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ile okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cromley & Azevedo, 2007; Cromley vd. 2010, Akt: Chevalier vd. 2017). Bir okuma görevinde, öğrencinin önce metni anlamayıp anlamadığını bilmesi gerekir. Daha sonra ise duruma göre, metni tekrar okumak ya da bilmediği kelimeleri aramak gibi uygun olan bir strateji kullanılmalıdır. Bu adımlar, okuma stratejilerinin üst bilişsel farkındalığını gösterir (Arrastia vd. 2016). Üst biliş, bilişsel süreçlerimiz üzerinde sahip olduğumuz bilgi ve kontroldür. Genel olarak üst biliş; planlama, izleme, düzenleme, gözden geçirme, özetleme ve değerlendirmenin farkındalığını ve kontrolünü içerir. Dolayısıyla, okumaya ilişkin üst bilişsel farkındalık ne bildiğimiz ve üst bilişsel düzenleme veya kontrol ise, stratejilerin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını, yani ne yapabileceğimizi bilmek hakkındadır. (Baker, 2002, 2008; Pressley, 2002, Akt: Karbalaei, 2011). Yani üst bilişsel farkındalık, okuma sürecinde hangi stratejilerin kullanılacağını ve hangi stratejilerin uygun olmadığını bilmeyi kapsar (Tarricone, 2011, Akt: Arrastia vd. 2016). Aynı zamanda üst bilişsel okuma farkındalığı, okurların kendilerini izleme ve bilişsel stratejilerin etkinliğini değerlendirmek de dahil olmak üzere, kendi okuma süreçlerini takip etmeleri anlamına gelir (Karbalaei, 2011). Genel olarak bakıldığında üst bilişin rolü, öğrencilerin okurken neyin farkında olduklarını anlamaya yardımcı olmaktır (Fitrisia, Tan & Yusuf, 2015). Üst bilişsel farkındalık düşünme hakkında düşünme, plan yapma, hedefe odaklanma ve bilişsel görevleri yerine getirmek için geleceğe yönelik zihinsel görevleri tamamlamak olarak tanımlanabilir (Salataki & Akyel, 2002; Phakit, 2003, Akt: Ahmadi vd. 2013).

Carrell, Gajdusek ve Wise (1998) 'e göre, bir okuma sürecinde izlenen üst bilişsel stratejiler şunlardır:

- Okumada hedefler koymak
- Okuma materyallerini değerlendirmek
- Yanlış anlamaları düzeltmek
- Okuma sürecinde metni değerlendirmek
- Yazarın amacını netleştirmek için metin ve paragraf yapısını analiz etmek
- Okuma hızını ayarlamak ve uygun bilişsel stratejileri seçmek
- Okuma amacına ulaşp ulaşılmadığını belirlemek için kendi kendine sorgulama yapmak (Karbalaei, 2011).

Görüldüğü üzere üst bilişsel okuma stratejileri, okuma sürecini kontrol etmek, izlemek ve değerlendirmek için tasarlanmış birçok aktiviteyi içermektedir. Ayrıca bu stratejiler, okuma görevlerini planlamayı, bilginin anlaşılabilirliğini izlemeyi ve yeni bilgiler ile önceki bilgileri

ilişkilendirmeyi kapsar (Wade, Trathen & Schraw, 1990, Akt: Chevalier vd. 2017). Bir başka deyişle üst bilişsel okuma stratejisi farkındalığı, öğrenmede kendi kendini planlama, kendi kendini izleme, kendi kendini düzenleme (öz düzenleme), kendi kendini sorgulama ve kendini yansıtma stratejileridir (Pressley & Afflerbach, 1995, Akt: Ahmadi vd. 2013). Üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı, okuduğunu anlama performansı ile doğrudan ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Bu nedenle, üst bilişsel okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorununa etkili bir çözüm olabilir (Meniado, 2016). Böylece öğrenciler, kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler. Ayrıca öğrenciler, bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını öğrenebilirler. Çünkü üst bilişsel okuma farkındalığı, öğrencilerin bilişsel stratejileri düzenlemelerine ya da izlemelerine yardımcı olur. Üst bilişsel stratejiler, bilişsel stratejilerden farklıdır. Üst bilişsel stratejilerin farkında olan okuyucular, öğrenme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında, ne yapmaları ve nasıl yapmaları gerektiğini bilirler. Üst bilişsel stratejiler, özellikle yazılı metinleri anlamakta güçlük çeken öğrenciler arasında öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve öğrenme performansını geliştirebilir (Ahmadi, vd. 2013). Öğrencilerin okuma sürecinde stratejik bir tavır içinde olmaları, okuduğunu anlama performansı açısından gereklidir. Bu nedenle öğrencilere okuma etkinliklerinde okuma stratejilerinin nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağı öğretilmelidir. Stratejileri kendi kendine yönetebilen öğrenciler böylece bağımsız ve daha başarılı okuyucular olabilir (Fitrisia vd. 2015). Öğrencilerin, okuma stratejilerini tanıma ve bunların içinden uygun olanları seçmeyi öğrenebilmeleri için öğretmenler tarafından yönlendirilmesi (örneğin çeşitli stratejilerin uygulanabileceği okuma metinleri üzerinde uygulama yapılması) mümkündür (Schraw, 1998). Dolayısıyla sınıf içi bu tür öğretim uygulamaları yapacak öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin üst bilişsel farkındalığa sahip olması gereklidir. Bu bağlamda hizmet öncesinde öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmanın hem mevcut durumu betimlemeye katkı sağlayacağı ve hem de yapılacak yeni araştırmalar ve uygulamalar için bir örnek oluşturabileceği söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının kullandığı üst bilişsel okuma stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin düzeyi nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlerine göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, ilişkiler ve çeşitli bağlantılar araştırılır (Büyüköztürk vd. 2018). Araştırmaya konu olan unsurlar, kendi koşulları içinde ve var olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2017).

Çalışma grubu

Araştırma, 2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılı, Güz döneminde, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde üçüncü sınıfta okuyan öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının bölümlerinin seçiminde random yolu izlenmiş ve ankete cevap vermede gönüllük dikkate alınmıştır. Uygulama öncesinde, araştırma amacı hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiş ve anketi doldururken nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklanmıştır. Uygulama sonrasında anketler incelenmiş, yanlış işaretlemelerin yapıldığı ya da boş bırakılan maddelerin olduğu anketler çıkartılmıştır. Böylelikle geriye kalan, toplam 298 öğrencinin doldurduğu anket analizlerde kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	230	77
	Erkek	68	23
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	77	26
	Matematik Öğretmenliği	77	26
	Türkçe Öğretmenliği	54	18
	İngilizce Öğretmenliği	90	30
Genel akademik ortalama	Düşük	13	4
	Orta	144	48
	Yüksek	141	47
Mezun olunan lise	Genel /Düz Lise	24	8
	Anadolu Lisesi	266	89
	Mesleki/Teknik Lise	8	3

Tablo1 incelendiğinde, araştırmaya 298 öğretmen adayının katıldığı ve büyük çoğunluğun (%77) kadın öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri orta ve üstüdür. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%87’si) bir Anadolu lisesinden mezun olduğu görülmektedir.

Verileri Toplama Aracı

Araştırma verileri kişisel bilgiler formu ve ‘Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri’ kullanılarak elde edilmiştir. Orjinali Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş olan ‘Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri’nde 30 madde bulunmaktadır. 5’li Likert

tipinde hazırlanan envanter; Hiç bir zaman-1, Nadiren-2, Sık sık-3, Genellikle-4 ve Her zaman-5 olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte üç alt faktör bulunmaktadır. Buna göre; birinci faktör ‘Genel Okuma Stratejileri’ .92; ikinci faktör olan ‘Problem Çözme Stratejisi’ .79 ve üçüncü faktör olan ‘Okuma Stratejilerini Destekleme’ .87 güvenirlik değerlerine sahiptir. Orijinal ölçeğin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, Öztürk (2012) tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Cronbach alfa ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.96 olarak hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin .76 ile .85 arası güvenirlik değerine sahip olduğu görülmüştür. ‘Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri’, ilköğretim beşinci sınıftan üniversite düzeyinde kadar kullanılabilen bir ölçektir (Öztürk, 2012). Dolayısıyla, yapılan bu araştırmanın çalışma grubu için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach alfa ile iç tutarlılık katsayısı hesaplamaları yeniden yapılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Ağırlıklandırılmamış Enküçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerine (Lambda) ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Üç alt faktörlü 30 maddelik okuma stratejileri ölçeğinin model-veri uyum indekslerine bakılmıştır. Buna göre; benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2(402)=833,74$ $P < 0.01$; Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd)=2.07; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)=0.60; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)=0.069; karşılaştırmalı uyum endeksi(CFI)= 0.97; uyum iyiliği endeksi (GFI)= 0.93; normlanmış uyum endeksi (NFI)=0.90; görel uyum endeksi(RFI)=0.90 olarak hesaplanmıştır. Uyum indekslerine göre model veri uyumunun kabul edilebilir değerlerin üstünde olduğu bulunmuştur. ‘Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanterinin alt faktörlerine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları; genel okuma stratejileri için 0.79, problem çözme stratejisi için 0.62 ve okuma stratejisini destekleme için ise 0.67’ dir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada analizler öncesinde veri seti, parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamaması açısından incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, üst bilişsel okuma stratejilerinin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogrov Smirnov testi ile sınanmıştır.

Tablo 2. Komogorov-Smirnov Testi Sınama Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik	Sd	p
Genel okuma stratejileri	Kadın	,072	230	,006
	Erkek	,073	68	,200 ¹
Problem çözme stratejisi	Kadın	,092	230	,000
	Erkek	,089	68	,200 ¹
Okuma stratejisini destekleme	Kadın	,078	230	,002
	Erkek	,080	68	,200 ¹

¹ Normal dağılım

Yapılan Komogorov-Smirnov dağılım testi sınıması sonucunda, kadın ve erkek gruplarında dağılımın normal dağılıma uymadığı görülmüş ve verilerin analizi için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının fakültede okudukları bölümlere göre üst bilişsel okuma stratejilerinin normal dağılıma uyup uymadığı sınıması için yine Komogorov-Smirnov testi yapılmış ve sınıma sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Komogorov-Smirnov Testi Sınıma Sonuçları

	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik	Sd	p
Genel okuma stratejileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	,095	77	,082 ¹
	Matematik Öğretmenliği	,090	77	,190 ¹
	Türkçe Öğretmenliği	,094	54	,200 ¹
	İngilizce Öğretmenliği	,090	90	,067 ¹
Problem çözme stratejisi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	,135	77	,001
	Matematik Öğretmenliği	,078	77	,200 ¹
	Türkçe Öğretmenliği	,126	54	,033
	İngilizce Öğretmenliği	,080	90	,200 ¹
Okuma stratejisini destekleme	Fen Bilgisi Öğretmenliği	,085	77	,200 ¹
	Matematik Öğretmenliği	,122	77	,006
	Türkçe Öğretmenliği	,065	54	,200 ¹
	İngilizce Öğretmenliği	,073	90	,200 ¹

¹ Normal dağılım

Öğrencilerin bölümlerine göre, genel okuma stratejileri normal dağılıma uymuştur ve bu nedenle karşılaştırmalar parametrik testlerden ANOVA ile yapılmıştır. Bölümlere göre problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme ölçümleri ise normal dağılıma uymadığından, analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalara göre, üst bilişsel okuma stratejilerinin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile sınınmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Shapiro-Wilk Testi Sınıma Sonuçları

Genel akademik ortalama	Shapiro-Wilk			
	İstatistik	Sd	p	
Genel okuma stratejileri	Düşük	,944	13	,516 ¹
	Orta	,989	144	,349 ¹
	Yüksek	,989	141	,351 ¹
Problem çözme stratejisi	Düşük	,918	13	,236 ¹
	Orta	,976	144	,014
	Yüksek	,984	141	,097 ¹
Okuma stratejisini destekleme	Düşük	,921	13	,260 ¹
	Orta	,989	144	,311 ¹
	Yüksek	,984	141	,100 ¹

¹ Normal dağılım

Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin genel akademik ortalamaları açısından, genel okuma stratejileri ve okuma stratejisini destekleme ölçümlerinin normal dağılıma uymuş ve karşılaştırmalar ANOVA ile yapılmıştır. Diğer yandan problem çözme stratejisi ölçümleri normal dağılıma uymadığından analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre üst bilişsel okuma stratejilerinin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile sınınanmıştır ve sonuçlar Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Shapiro-Wilk Testi Sınama Sonuçları

Mezun olunan lise	Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	
Genel okuma stratejileri	Genel /Düz Lise	,968	24	,625 ¹
	Anadolu Lisesi	,993	266	,301 ¹
	Mesleki/Teknik Lise	,891	8	,237 ¹
Problem çözme stratejisi	Genel /Düz Lise	,974	24	,761 ¹
	Anadolu Lisesi	,980	266	,001
	Mesleki/Teknik Lise	,911	8	,358 ¹
Okuma stratejisini destekleme	Genel /Düz Lise	,960	24	,429 ¹
	Anadolu Lisesi	,989	266	,035
	Mesleki/Teknik Lise	,873	8	,161 ¹

¹ Normal dağılım

Shapiro-Wilk testi sınama sonuçlarına göre, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre genel okuma stratejileri ölçümleri normal dağılıma uymuştur ve karşılaştırmalarda ANOVA kullanılmıştır. Problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme ölçümleri normal dağılıma uymadığından analizler Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma farkındalığının çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmada cevap aranan birinci soru; ‘*Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin düzeyi nasıldır?*’ Olmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri

	\bar{x}	ss	Düzye
Genel okuma stratejileri	3,62	0,50	Yüksek
Problem çözme stratejisi	3,84	0,47	Yüksek
Okuma stratejisini destekleme	3,37	0,55	Orta

Ortalama istatistikleri incelendiğinde öğretmen adaylarının genel okuma ve problem çözme stratejileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak okuma stratejilerini desteklemeleri orta düzeydir. Tablo 6’ya göre, öğretmen adayları en fazla okumada problem çözme stratejilerini kullanmaktadırlar.

Araştırmada cevap aranan ikinci soru; ‘Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?’ Olmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo7. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üst bilişsel okuma stratejileri

		N	\bar{x}	ss	u	p
Genel okuma stratejileri	Kadın	230	3,62	0,51	7516,500	,626
	Erkek	68	3,60	0,47		
Problem çözme stratejisi	Kadın	230	3,85	0,46	7274,000	,380
	Erkek	68	3,80	0,48		
Okuma stratejisini destekleme	Kadın	230	3,42	0,55	6029,500	,004*
	Erkek	68	3,19	0,52		

*p<0.05

Mann Whitney U testi ile yapılan hesaplamalara göre, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre genel okuma stratejileri ve problem çözme stratejisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Ancak, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre okuma stratejisini destekleme ölçümleri arasında kadın adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur(p<0.05).

Araştırmanın üçüncü sorusu; ‘Öğretmen adaylarının okudukları bölümlerine göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre üst bilişsel okuma stratejileri

		N	\bar{x}	ss	F/ χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel okuma stratejileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	77	3,70	0,50	F= 1,084	,356	Yok
	Matematik Öğretmenliği	77	3,57	0,48			
	Türkçe Öğretmenliği	54	3,56	0,50			
	İngilizce Öğretmenliği	90	3,63	0,51			
Problem çözme stratejisi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	77	3,81	0,41	χ^2 9,154	,027*	*Matematik ile İngilizce
	Matematik Öğretmenliği	77	3,75	0,39			
	Türkçe Öğretmenliği	54	3,82	0,55			
	İngilizce Öğretmenliği	90	3,94	0,50			
Okuma stratejisini destekleme	Fen Bilgisi Öğretmenliği	77	3,52	0,55	χ^2 10,490	,015*	*Matematik ile Fen Bilgisi *Fen Bilgisi ile İngilizce
	Matematik Öğretmenliği	77	3,30	0,53			
	Türkçe Öğretmenliği	54	3,44	0,44			
	İngilizce Öğretmenliği	90	3,27	0,60			

*p<0.05

Genel okuma stratejileri için karşılaştırmalar ANOVA ile yapılmıştır. Diğer taraftan problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme stratejileri için karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının bölümlerine göre genel okuma strateji düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Fakat problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Problem çözme stratejisi açısından matematik ve İngilizce öğretmenliği bölümleri ve okuma stratejisini destekleme açısından ise matematik ile fen bilgisi öğretmenliği; fen bilgisi ile İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında fark vardır.

Araştırmanın dördüncü sorusu; ‘Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?’ sorusudur.

Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre üst bilişsel okuma stratejileri normal dağılım olduğu için analizlerde ANOVA testi ve problem çözme stratejisi ölçümleri normal dağılıma uymadığından karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre üst bilişsel okuma stratejileri

		N	Ortalama	Std. sapma	F/ χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel okuma stratejileri	Düşük	13	3,36	0,48	F= 2,089	,126	Yok
	Orta	144	3,61	0,52			
	Yüksek	141	3,65	0,47			
Problem çözme stratejisi	Düşük	13	3,74	0,41	$\chi^2=3,456$,178	Yok
	Orta	144	3,79	0,51			
	Yüksek	141	3,89	0,42			
Okuma stratejisini destekleme	Düşük	13	3,32	0,49	F= 5,267	,006*	*Düşük ile Yüksek
	Orta	144	3,34	0,57			
	Yüksek	141	3,41	0,53			

*p<0.05

Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre, genel okuma ve problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Ancak, öğretmen adaylarının okuma stratejisini destekleme ölçümleri açısından, düşük ve yüksek akademik ortalama arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerin, okuma stratejisini kullanma ortalama puanları da yüksektir.

Araştırmada cevap aranan beşinci soru; ‘Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre üst bilişsel okuma stratejileri farklılaşmakta mıdır?’ olmuştur.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre üst bilişsel okuma stratejilerinin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile sınınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, genel okuma stratejileri ölçümlerinin normal dağılıma uymuştur ve dolayısıyla karşılaştırmalar ANOVA ile yapılmıştır. Diğer yandan ise, problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme ölçümleri normal dağılıma uymadığından, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre üst bilişsel okuma stratejileri

		N	Ortalama	Std. sapma	F/ χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel okuma stratejileri	Genel /Düz Lise	24	3,51	0,48	F= 1,313	0,271	Yok
	Anadolu Lisesi	266	3,62	0,50			
	Mesleki/Teknik Lise	8	3,83	0,36			
Problem	Genel /Düz Lise	24	3,65	0,34	6,090	0,048*	* Genel /Düz

çözme stratejisi	Anadolu Lisesi	266	3,85	0,48			Lise ile Anadolu Lisesi
	Mesleki/Teknik Lise	8	3,89	0,26			
Okuma stratejisini destekleme	Genel /Düz Lise	24	3,18	0,41			
	Anadolu Lisesi	266	3,38	0,56	5,081	0,079	Yok
	Mesleki/Teknik Lise	8	3,60	0,60			

*p<0.05

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel okuma ve okuma stratejisini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Diğer yandan, öğretmen adaylarının mezun oldukları Genel/Düz Lise ve Anadolu Lisesinde, problem çözme stratejileri açısından aralarında anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma farkındalıklarının belirlenen çeşitli değişkenler bağlamında betimlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Öğretmen adaylarının genel okuma ve problem çözme stratejileri yüksek ve okuma stratejilerini destekleme düzeyi ise orta düzeydir. Lisans öğrencileri okuma görevinde en çok problem çözme stratejisini kullanmaktadırlar. Özdemir(2018)'in yaptığı bir araştırmaya göre de, öğretmen adayları okuma stratejilerini sık sık kullanmaktadırlar. Pammua vd. (2014), çalışmalarında okuduğunu anlamada güçlük çeken üniversite öğrencilerinin kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerde problem çözme stratejisi üst düzeyde bulunmuştur. Ancak genel okuma stratejileri ve okuma stratejisini destekleme orta düzeyde çıkmıştır. Benzer biçimde Ateş (2013)'in yaptığı bir başka araştırmada ise yine lisans öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme düzeyi ve genel okuma stratejisi düzeyi orta; problem çözme stratejisi kullanma düzeyi yüksek bulunmuştur. Maasum ve Maarof (2012) üniversite öğrencilerinin akademik metinleri okurken uyguladığı üst bilişsel okuma stratejilerini açıklamayı amaçladıkları çalışmalarında; öğrencilerin arasında orta ve yüksek seviyede bir üst bilişsel strateji kullandığını bulmuştur. Yapılan birçok araştırma sonuçları öğrencilerin yüksek düzeyde problem çözme stratejisini kullandığını göstermiştir (Arrastia, Zayed & Elnagar, 2016; Al- Dawaideh, 2013; Fitrisia, Tan and Yusuf, 2015, Azhar,2015, Meniado, 2016; Iwai, 2016; Chevalier, Parrila, Krista & Deacon, 2017). Çünkü problem çözme stratejileri okuyuculara anlamakta zorluk çektikleri bir metin ile karşılaştıklarında zorlukların üstesinden nasıl gelecekleri konusunda yardımcı olmaktadır. Karakelle (2012)'de üniversite öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığının problem çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ ile ilişkisini ve bunların üst biliş üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, üst bilişsel farkındalık ile problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulunmuştur.

Üst bilişsel stratejiler stratejik düşünme, kendini izleme ve metinde ileri ve geri gitme vb. gibi çeşitli adımları içerir. Öğrenciler böylece okuma metnini anlamak için daha fazla motive olurlar (Al-

Dawaideh & Al-Saadii 2013). Böylece problem çözmeye ve stratejik tavır takınmaya yönelebilirler. Yapılan bu araştırma bulgularına göre, lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları genel okuma ve problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak okuma stratejisini desteklemede kadın adaylar lehine anlamlı fark vardır. Kadın adaylar okuma görevinde okuma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Arrastia, Zayed & Elnagar (2016)'in üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Solmaz (2015)'in lisans öğrencileri ile yaptığı bir başka araştırma bulgularına göre de, kadın öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullanmaktadır. Bozkurt ve Memiş (2013)'in beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı üzerine yaptıkları bir çalışmada kadın öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, erkek öğrencilerden yüksek ve aralarındaki farklılık ise anlamlı bulunmuştur. Öztürk ve Kurtuluş (2017)'un araştırma sonuçlarına göre ise, kadın öğrencilerin üst bilişsel okuma farkındalıkları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kana (2014)'nın ile Akın ve Çeçen (2014)'nin ortaokul öğrencileri ile yaptıkları farklı çalışmalarda da yine kız öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının, öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıkları söylenebilir (Kana,2015). Al-Dawaideh & Al-Saadii (2013)'in araştırma bulguları kadınların okuma stratejilerini kullanma konusunda daha iyi bir performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Özdemir (2018)'in öğretmen adayları ile yaptığı bir başka çalışmada da kadın öğretmen adaylarının okuma strateji puanları, erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmış fakat anlamlı bulunmamıştır. Ateş (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada, kızların okuma stratejilerini destekleme puanları, erkeklerin okuma stratejilerini destekleme puanlarından yüksek çıkmıştır. Kadın adayların problem çözme stratejisi açısından puan ortalamaları, erkeklerin problem çözme stratejisi puanlarından yüksektir. Genel okuma stratejisi puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise yine kadınların genel okuma stratejisi puanları, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlerine göre genel okuma strateji düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat problem çözme stratejisi ve okuma stratejisini destekleme ölçümleri arasında anlamlı fark vardır. Problem çözme stratejisi açısından matematik ve İngilizce öğretmenliği bölümleri ve okuma stratejisini destekleme açısından ise matematik ile fen bilgisi öğretmenliği; fen bilgisi ile İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında fark vardır. İngilizce öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin problem çözme stratejileri ortalaması en yüksektir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri ise en çok okuma stratejisini desteklemeyi kullanmaktadırlar. Solmaz (2015)'in lisans öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini incelediği çalışmasında; öğrencilerin kullandığı üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinin öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özdemir (2018)'in araştırmasında ise, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha az okuma stratejisi kullandıkları bulunmuştur. Fakat öğrencilerin okuduğu bölümler arasında yapılan çeşitli karşılaştırmalarda, bölümlere göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Aybek ve Aslan, 2016; Benzer, 2016; Erdağ

Toksun, 2015; Köse, 2016, Akt: Özdemir, 2018). Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre, genel okuma ve problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak okuma stratejisini destekleme açısından, düşük ve yüksek akademik ortalamaya sahip öğrenciler arasında anlamlı fark vardır. Genel akademik ortalaması yüksek öğrencilerin üst bilişsel okuma farkındalığı da yüksektir. Bergey vd.(2017)'nin yaptıkları bir araştırmada, okuduğunu anlama konusunda zorluk çeken üniversite öğrencilerinin genel not ortalamaları ve üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler, güçlük çekmeyen öğrencilere göre daha başarısızdırlar ve üst bilişsel farkındalıkları da daha düşüktür. O'Malley ve Chamot'a (1990) göre, üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin farkındalık üzerine yapılan araştırmaların çoğu, başarılı okuyucuları ve daha az başarılı okuyucuları belirlemek üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalar, stratejileri kullanan öğrencilerin çoğunluğunun yüksek notlar aldığını ve daha başarılı olduğunu göstermiştir (Ahmadi vd. (2013). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarısına göre incelendiği bir araştırma; üst bilişsel farkındalık düzeyi ve matematik öz yeterlik algısının matematik başarısı üzerinde de etkisinin olduğunu ve stratejik davranan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğunu göstermiştir (Öztürk, Kurtuluş, 2017). Yapılan bir başka araştırmada ise İngilizce dersinde üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığı vurgulanmıştır (Bektaş Bedir ve Dursun, 2019). Üst biliş stratejileri farkındalığının özellikle akademik olarak zayıf öğrenciler için faydalı olmasıyla birlikte, diğer öğrencilerin öğrenmesini de desteklediği görülmüştür (Veenman, Elshout & Busato, 1994, Akt: Baş ve Özturan, 2017). Al-Dawaideh & Al-Saadi (2013) de yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin üst bilişsel okuma farkındalıklarını da yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel okuma ve okuma stratejisini destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat Anadolu Lisesinden mezun olan lisans öğrencileri okuma görevinde problem çözme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Öneriler:

Öğretmen adaylarına üst bilişsel stratejileri okuma görevlerinde nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağı konusunda rehberlik edilebilir. Öğrencilere üst bilişsel stratejilerin hem kendi akademik performanslarına ve hem de gelecekte öğretmenlik mesleğinde nasıl fayda sağlayabileceği konusunda çeşitli atölye çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri tespit edebilir ve geliştirici bazı önlemler alınabilir. Ayrıca lisans öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve ortaya çıkan başlıklarda derinlemesine çalışılmasına yönelik farklı araştırmalar kurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, M.R. Ismail, H.N. ve Abdullah, M.K.K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 10, p: 235-244
- Akın, E. Çeçen, M.A. (2014).Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer, p. 91-110, Ankara-Turkey
- Al-Dawaideh, A.M. & Al-Saadii I.A. (2013). Assessing Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use for Students from the Faculty of Education at the University of King Abdulaziz. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*. Vol. 3(4), pp. 223-235, 1 December
- Arrastia, M.C., Zayed, A.M. & Elnagar, H. Z. (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* Vol. 1, No. 2.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 2/4 2013 p. 258-273*
- Azhar, M. (2015). Üniversite Students' Awareness of Meta- Cognition Reading Strategies and Reading Comprehension. *Journal of Educational Sciences & Research*, Spring, V:2/1
- Bektaş Bedir, S. Dursun, F. (2019). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. *MİLLÎ EĞİTİM*, Cilt: 48, Sayı: 222, (185-211)
- Baş, F. ve Özturan Sağırılı, M. (2017). *Türkiye'de Eğitim Alanında Üstbiliş Odaklı Yapılan Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi*. Eğitim ve Bilim. Cilt 42. Sayı 192, s:1-33
- Bergey, B.W, Deacon, S.H. ve Parilla, R.K.(2017). Metacognitive Reading and Study Strategies and Academic Achievement of University Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Learn Disabil.* 2017 Jan;50(1):81-94. Epub- Jul 30
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üst bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 3, Sayfa 147-160
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chevalier, T.M. ,Parrila R., Krista C. Ritchie K.C. and Deacon, S.H. (2017). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 50(1) 34-48
- Fitrisia, D., Tan, K-E and Yusuf, Y.O. (2015). Investigating Metacognitive Awareness of Reading Strategies to Strengthen Students' Performance in Reading Comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 30, 15-30, 2015

- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Volume 10 | Number 1 Article 4
- Kana, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 16-1
- Kana, F.(2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 17, s. 66-81
- Karbalaei, A.(2011). Metacognition and Reading Comprehension. *İkala*, Vol.16/28, May/Aug,p:5-14
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (32th ed.).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karakelle, S.(2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 164
- Maasum, T.N.R.T.M. & Maarof, N. (2012). Empowering ESL Readers with Metacognitive Strategies.*Procedia-Social and Behavioral Sciences* / 69,P: 1250-1258
- Meniado, J.C.(2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*; Vol. 9, No. 3; ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750, Published by Canadian Center of Science and Education. P:117-129
- Mezhoud,S. (2016). The Effect of Teaching Reading Strategies on the Students' Motivation to Read in English. *Sciences Humanies. n-44*, Decembre –Vol A - pp 21- 39
- Özdemir, S . (2018). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 7 (1) , 296-315 . DOI: 10.14686/buefad.381007
- Öztürk, E.(2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A.(2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Issue/Sayı 31, 762-778
- Öztürk, B. Kurtuluş, A.(2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Issue/Sayı 31, 762-778
- Pammua, A. Amirb, Z. & Maasum, T.N.R.T.M. (2014). Metacognitive Reading Strategies of Less Proficient Tertiary Learners: A Case Study of EFL Learners at a Public University in Makassar, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 118, p: 357 – 364 (International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence: Synergy in Language Research and Practice)
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science* 26: 113–125
- Solmaz, Y.D. (2015). The Metacognitive Reading Strategies of Students: A Research School of Physical Education and Sports at Anadolu University. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, Vol.6, No.1, Pg:25-38

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading activity in the learning-teaching process is one of the basic factors that are necessary for academic success (Al-Dawaideh & Al-Saadi, 2013). Besides, reading is an important skill in the learning process of any language. Within this context, it is important to use some reading strategies which contribute to the development of reading skills as well as having proficiency in vocabulary and grammar because reading is actually a complex skill and it is not only a cognitive process but also a metacognitive process (Karbalaie, 2011). Reading comprehension refers to reader's ability to understand the meaning and features of a text by using metacognitive reading strategies (Ahmadi et al. 2013). In a reading task a student needs to make sure that he/she understands the text. Then, depending on the situation, an appropriate strategy must be used either to reread the text or to search for the unknown words in the text. These steps show the metacognitive awareness of reading strategies (Arrastia vd. 2016). In general, metacognition includes the awareness and control of planning, monitoring, arranging, revising, summarizing and evaluation. In addition, metacognitive reading awareness means readers' following their own reading processes including self-monitoring and evaluating the effectiveness of cognitive strategies (Karbalaie, 2011). In general, the role of metacognition is to facilitate understanding what students are aware of when they are reading (Fitrisia, Tan & Yusuf, 2015). Metacognitive awareness can be defined as completing future mental tasks regarding thinking about thinking, planning, focusing on the aim and carrying out cognitive tasks (Salataki & Akyel, 2002; Phakit, 2003, Akt: Ahmadi, et al. 2013). Readers' metacognitive reading strategies are important both for interacting with the reading text and for readers' awareness of using these strategies effectively because in an effective reading activity, consciousness or awareness of strategies are effective in understanding how a reading task is carried out (Schraw, 1998). It is necessary for students to have strategic attitudes in the reading process in terms of reading comprehension performance. Thus, students who can manage strategies themselves can be independent and more successful readers (Fitrisia et al. 2015). Teachers can guide students in order for students to recognize reading strategies and to choose the appropriate ones among them (such as studying reading texts to which different strategies can be applied) (Schraw, 1998). Therefore, teachers who will carry out such practices in the classroom need to have metacognitive awareness first. Hence, it can be maintained that this study, which explores preservice teachers' metacognitive reading awareness according to different variables, will not only contribute to identification of the current situation but also serve as a model for future research and practices.

Aim of the Study

The main purpose of the study is to examine preservice teachers' metacognitive reading strategies according to different variables. Therefore, answers were sought to the following questions:

1. What are preservice teachers' levels of metacognitive reading strategies?
2. Do preservice teachers' metacognitive reading strategies differ according to their gender?
3. Do preservice teachers' metacognitive reading strategies differ according to their departments at university?
4. Do preservice teachers' metacognitive reading strategies differ according to their general academic average scores?
5. Do preservice teachers' metacognitive reading strategies differ according to the high schools they graduated from?

Methodology

This study is a descriptive one and survey model was used. In survey model, relations and various connections are researched (Büyüköztürk et al. 2018). The factors dealt with in the study are described within their own conditions and the way they exist (Karasar, 2017).

Study Group and Data Analysis

This study was carried out with the participation of junior students studying Science Teaching, Elementary Mathematics Teaching, Turkish Language Teaching and English Language Teaching at Gazi University, Gazi Faculty of Education in the fall semester of 2016-2017 academic year. The departments of students were randomly selected and the questionnaires were applied on a volunteer basis. Before the application of the survey, preservice teachers were informed about the aim of the study and they were also told how to fill in the questionnaire properly. After the application of the survey, the questionnaires were examined and the ones which were marked incorrectly or left blank were omitted. Remaining 298 questionnaires completed by students were used for analysis. For the collection of the data, a form for personal details and also 'Inventory for Metacognitive Awareness of Reading Strategies', which was developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted to Turkish by Öztürk (2012) were used. Before the analyzes, the data were examined to see if they met parametric test conditions. Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and ANOVA Test were used in the analysis of the data according to results.

Findings and Conclusion

This study was conducted in order to identify preservice teachers' metacognitive reading awareness according to different variables. The findings of the study are as follows: Preservice teachers' levels of general reading and problem solving strategies are high, and their levels of supporting reading strategies are medium. In reading tasks, undergraduate students use problem solving strategies the most. There is no meaningful difference between preservice teachers' general reading strategies and problem solving strategies according to their gender. However, there is a

meaningful difference on behalf of female preservice teachers in supporting reading strategies. In reading tasks, female preservice teachers use reading strategies more than male preservice teachers do. There is no meaningful difference between preservice teachers' levels of general reading strategies according to their departments at university. But, there is a meaningful difference between their levels of problem solving strategies and reading strategies. In terms of problem solving strategies there is difference between students studying Elementary Maths Teaching and those studying English Language Teaching; in terms of supporting reading strategies, there is difference between students studying Elementary Maths Teaching and those studying Science Teaching, and also between students studying Science Teaching and those studying English Language Teaching. Undergraduate students studying English Language Teaching have the highest average scores of problem solving strategies while students studying Science Teaching use supporting reading strategies the most. There is no meaningful difference between preservice teachers' general reading strategies and their problem solving strategies according to their general academic average scores. However, there is a meaningful difference between students with high academic scores and those with lower academic scores in terms of supporting reading strategies. Students with higher academic average scores have higher levels of metacognitive reading awareness. There is no meaningful difference between preservice teachers' general reading strategies and supporting reading strategies according to the high schools they graduated from. Nevertheless, in reading tasks, undergraduate students who graduated from Anatolian high schools use problem solving strategies more.

Suggestions and Implications

Preservice teachers can be provided guidance regarding how, when and why to use metacognitive strategies in reading tasks. Different workshops can be conducted for students in order to raise awareness of how to use metacognitive strategies both for their academic performance and in their future teaching profession. So, students' levels of using metacognitive reading strategies can be identified and certain precautions can be taken to develop them. In addition, different studies can be carried out in order to identify the factors affecting undergraduate students' metacognitive awareness and to have a deeper analysis.