



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/2 2019 s. 1137-1157, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA (KARS İLİ ÖRNEĞİ)*

Selma ERDAĞI TOKSUN**

Funda TOPRAK***

Geliş Tarihi: Kasım, 2018

Kabul Tarihi: Haziran, 2019

Öz

Okumak hem bir konu hakkında bilgi edinmemizi hem de estetik ve sanat duygularımızın gelişmesini sağlar. Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, mezuniyet türü, kıdem, mezun oldukları bölüm, okuma eğitimi dersi alma, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu değişkenlere göre ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma eğitimi, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık.

A STUDY ON THE LEVELS OF TURKISH TEACHERS TO USE THEIR COGNITIVE AWARENESS SKILLS OF READING STRATEGIES (THE CASE OF KARS PROVINCE)

Abstract

Studying allows us to learn about a subject and to develop our aesthetic and artistic feelings. A number of mental procedures are required to provide understanding which is the main aim of reading. In the process including the

* Bu çalışma 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği) başlıklı Doktora Tezinden oluşturulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, selma_erdagi@hotmail.com

*** Prof. Dr.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fundatoprak25@hotmail.com

pre-reading, reading order and the post-reading stages of the reading function, the individual's cognitive skills should be aware, the process of controlling himself / herself and the process. This research was conducted to determine the level of reading skills of Turkish teachers in using cognitive awareness skills. Population of the study consisted of Turkish teachers rendering service in the academic at secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the province and districts of Kars. The data were collected by using the Cognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. SPSS 17. 0 package software was used to conduct statistical analyses on data. According to the study results; total scores obtained by Turkish teachers from the cognitive awareness skills of reading strategies did not show a significant difference according to the variables of gender, graduation type, seniority, graduation department, receiving the reading course, number of books being read, receiving the course of speed reading techniques. However, according to these variables, a significant difference was determined in some subscales of the inventory.

Keywords: Reading education, reading strategies, cognitive awareness.

Giriş

Birey anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister. Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlere verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekle ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır.

Okumak hem bir konu hakkında bilgi edinmemizi hem de estetik ve sanat duygularımızın gelişmesini sağlar. Ayrıca okumak tüm yaşamımız boyunca gelişerek yaşamımızı düzene sokar. Okuduğumuz her yazı, belleğimizde belli bir iz bırakır, sonra farkında olmadan bu bilgileri özümseyerek, geliştirerek ve zenginleştirerek konuşmalarımızda ve yazılarımızda kullanırız. Okuma hayatımızda ne kadar çok yer alırsa bilgi birikimimiz de o kadar çok olur ve bu zengin birikim akademik başarımızı etkilediği gibi sosyal hayatımızı da etkileyecektir.

Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005, s. 3).

Güneş'e (2007, s. 120) göre yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okumayı anlama sürecine sadece metindeki bilgiler girmemekte, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir. Okuyucu, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin, okuyucu metnin bazı yerlerini atlayabilmekte, bazı yerlerine eklemeler yapabilmekte, metni genişletebilmekte ya da daraltabilmektedir. Yani elde ettiği bilgileri ön bilgileriyle yeniden yapılandırmaktadır. Böylece okuyucu metindeki anlamdan daha

farklı anlamlara ulaşmaktadır. Bu süreçte okumak, sadece metindeki anlamı anlamak olmamaktadır.

Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde ve onların altında yatan anlamlarda saklıdır.

Okunan metinden tam ve doğru anlam çıkarma okuldaki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır. Etkili okuma, akademik malzemenin içeriğinin kavranması ve öğrenmesi açısından oldukça önemlidir. Okul yaşantısı ve sosyal yaşantıda bireyler çeşitli yazılı malzemeleri okuyup anlamak durumundadırlar. Okunanın basit düzeyde anlaşılması, sınırlı sayıdaki temel düşüncüyü bulma, özet çıkarma ve benzer sorulara yanıtlar bulma istenen okuma düzeyini elde etmek için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden son yıllarda yapılan araştırmalar anlama becerisini geliştirecek stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Gelen'e (2003, s. 24) göre bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o iş ya da konuya adanma, iş ya da konu hakkında gerekli tutum geliştirme, iş ya da konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde sürekli değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlikler ve beceriler, düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve bütün düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir. Bu açıdan bilişsel farkındalık, hem düşünmenin temelinde yer almakta hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak; birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlardan ilki kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır. Birinci boyut; kendini verme, dikkat, tutum gibi alt öğelerden oluşurken, ikinci boyut; değerlendirme, planlama ve düzenleme gibi alt öğelerden oluşmaktadır (Doğanay, 1996, s. 27; 1997, s. 36-39).

Smith ve Elliot'a (1986, s. 18) göre bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli

metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmamasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini açıklamalıdır.

Karatay (2011, s. 39), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar (goals, tasks), okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olup olmadığını (self controlling, assessment) kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler.

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Öğrenim süreci içerisinde son yıllarda bireylerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir. Öğretmenlerin artık öğretim sürecinde bir rehber konumunda olması gerektiği düşünüldüğünde, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en doğru bir şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarının onlara öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir.

Eğitim-öğretimin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim sisteminin yapılanmasında en önemli aktör kuşkusuz öğretmen olacaktır. Dolayısıyla bir eğitim sisteminin niteliği, sistem içerisindeki öğretmen nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle günümüzde öğretmenlerin rolleri değişmiştir. Ayrıca gelecekte de bu değişim sürecektir. Yeni anlayışta öğretmenler bilgi yayan ya da bilgiyi aktaran birimler olmanın ötesinde; bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma, daha genel bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenme sürecine rehberlik edecek liderler olarak görülmektedir. Bu liderlerin öğrencilere faydalı olabilmeleri için öncelikle alanlarında iyi bir eğitim almaları, kendilerini sürekli yetiştirmeleri ve yeniliklere açık bir felsefeyle ilerlemeleri gerekmektedir. Gelecek nesillerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğini bilmesi ve uygulaması öğretmenlerin onlara kazandıracığı en büyük beceridir.

Amaç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Problemleri

1. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri mezuniyet türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri lisans döneminde Okuma Eğitimi dersini alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri “hızlı okuma teknikleri” gibi okuma eğitimi ile ilgili bir kursa katılma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye ilişkin bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2002, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 183 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 100'ü kadın, 83'ü erkektir. 146'sı Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 19'u Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 8'i Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, 9'u ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veriler, Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik–okumayı *planlama* (9 madde), *düzenleme* (14 madde) ve *değerlendirme* (9 madde) stratejilerine yöneliktir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .85'tir (Karatay, 2009, s. 66). Bu çalışmada örneklem grubu farklı olduğu için yeniden güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ve ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve aktarılan veriler üzerinde istatistikî analizler için SPSS 17. 0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde; cinsiyet, mezuniyet türü, okuma eğitimi dersi alma, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için t-test yapılmıştır. Kıdem yılı, mezun olunan bölüm ve ayda okunan kitap sayısı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için de Anova testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, toplam verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt bölümlerine göre düzenlenerek verilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için post hoc testlerinden Tukey HSD testi sonuçlarına bakılarak tablolar oluşturulmuştur. Örneklem büyüklüğü 50 den fazla olduğu için kolmogorov–smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Test sonuçları .05'den büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenir. Değerler .05'den büyük olduğu için yani veriler varyans homojenliğini sağladığı için parametrik testler yapılmıştır.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Kadın	100	33,18	4,19	181	-1,01	,309
	Erkek	83	33,87	5,09			
Uygulama	Kadın	100	49,28	6,13	181	-1,75	,081
	Erkek	83	51,01	7,22			
Değerlendirme	Kadın	100	31,21	4,71	181	-1,18	,240
	Erkek	83	32,16	6,26			
Toplam	Kadın	100	113,67	12,52	181	-1,60	,111
	Erkek	83	117,06	16,07			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin *planlama*, *uygulama* ve *değerlendirme* boyutunda aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları *toplam* puanlar da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = -1,60$; $p > ,05$]. Kadın Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ($X=12,52$), erkek Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=16,07$) daha düşüktür.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezuniyet Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Mezuniyet Türü	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Yüksek Lisans	10	31,40	5,23	180	-1,510	,133
	Lisans	172	33,65	4,55			
Uygulama	Yüksek Lisans	10	50,40	5,92	180	,133	,894
	Lisans	172	50,11	6,70			
Değerlendirme	Yüksek Lisans	10	30,70	5,92	180	-,564	,574
	Lisans	172	31,70	5,48			
Toplam	Yüksek Lisans	10	112,50	14,18	180	-,640	,523
	Lisans	172	115,47	14,30			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin *planlama*, *uygulama* ve *değerlendirme* boyutundan aldıkları puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(180)} = -,56$; $p > ,05$].

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları *toplam* puanlar da mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(180)} = -1,64$;

p>,05]. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması (X=112,50), lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların ortalamasından (X=115,47) daha düşüktür.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin kıdem değişkenine göre aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 3, Anova sonuçları tablo 4'teki gibi özetlenmiştir.

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Kıdem Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Kıdem Yılı	N	X	SS
Planlama	1-5 yıl arası	102	33,69	4,05
	6-10 yıl arası	30	32,83	5,23
	11-15 yıl arası	42	34,02	5,10
	16 yıl ve daha fazla	9	31,00	5,93
Uygulama	1-5 yıl arası	102	50,55	6,48
	6-10 yıl arası	30	49,53	7,56
	11-15 yıl arası	42	49,00	6,72
	16 yıl ve daha fazla	9	51,22	5,95
Değerlendirme	1-5 yıl arası	102	31,99	5,64
	6-10 yıl arası	30	31,03	5,340
	11-15 yıl arası	42	31,47	5,19
	16 yıl ve daha fazla	9	30,55	5,87
Toplam	1-5 yıl arası	102	116,24	13,49
	6-10 yıl arası	30	113,40	16,46
	11-15 yıl arası	42	114,50	14,70
	16 yıl ve daha fazla	9	112,77	15,13

Tablo 3 incelendiğinde kıdem yılı değişkenine göre 1-5 yıl arası görev yapan Türkçe öğretmenlerinin (X=116, 24) daha kıdemli olan 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre (X=112,77) okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Planlama	Gruplar arası	85,02	3	28,34	1,33	,265	-
	Gruplar içi	3804,72	179	21,25			
	Toplam	3889,74	182				
Uygulama	Gruplar arası	93,04	3	31,01	,69	,559	-
	Gruplar içi	8038,16	179	44,90			
	Toplam	8131,21	182				
Değerlendirme	Gruplar arası	35,25	3	11,75	,388	,762	-
	Gruplar içi	5428,65	179	30,32			
	Toplam	5463,91	182				
Toplam	Gruplar arası	281,98	3	93,99	,455	,714	-
	Gruplar içi	36962,12	179	206,49			
	Toplam	37244,10	182				

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama [$F(3,179)=1,33$, $p>,05$], uygulama [$F(3,179)= ,69$, $p>,05$] ve değerlendirme [$F(3,179)= ,38$, $p>,05$] boyutlarında kıdem yılı değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de [$F(3,179)= ,45$, $p>,05$] yine kıdem yılı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin bölüm değişkeninden aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 5, Anova sonuçları tablo 6'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Bölüm	N	X	SS
Planlama	Türkçe Öğretmenliği	146	34,15	4,32
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	30,57	5,44
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	31,62	4,83
	Sınıf Öğretmenliği	9	30,55	4,30
Uygulama	Türkçe Öğretmenliği	146	50,14	6,56
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	50,26	8,57

Değerlendirme	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	48,12	7,49
	Sınıf Öğretmenliği	9	50,11	4,19
	Türkçe Öğretmenliği	146	31,87	5,40
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	30,94	6,76
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	30,50	6,43
	Sınıf Öğretmenliği	9	30,00	2,50
Toplam	Türkçe Öğretmenliği	146	116,17	13,83
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	111,78	18,79
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	110,25	16,62
	Sınıf Öğretmenliği	9	110,66	7,44

Tablo 5 incelendiğinde mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının ($X=116,17$), Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ($X=111,78$), Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü ($X=110,25$) ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarına göre ($X=110,66$) okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Planlama	Gruplararası	331,38	3	110,46	5,526	,001	1-2
	Gruplariçi	3558,10	178	19,98			
	Toplam	3889,49	181				
Uygulama	Gruplararası	31,78	3	10,59	,233	,873	-
	Gruplariçi	8099,42	178	45,50			
	Toplam	8131,20	181				
Değerlendirme	Gruplararası	51,86	3	17,28	,570	,636	
	Gruplariçi	5400,72	178	30,34			
	Toplam	5452,59	181				
Toplam	Gruplararası	741,62	3	247,20	1,206	,309	-
	Gruplariçi	36488,02	178	204,98			
	Toplam	37229,64	181				

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutunda, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları lehine

[F(3,178)=5,52, $p<,05$] anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Uygulama [F(3,178)= ,23, $p>,05$] ve değerlendirme [F(3,178)= ,57, $p>,05$] boyutlarında ise mezun oldukları bölüm değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de [F(3,178)= 1,20, $p>,05$] yine öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuma Eğitimi Dersi Alma Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Okuma eğitimi dersi alma	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Evet	88	34,02	4,62	177	1,526	,129
	Hayır	91	32,96	4,63			
Uygulama	Evet	88	49,73	6,49	177	-,490	,625
	Hayır	91	50,23	6,92			
Değerlendirme	Evet	88	32,23	5,64	177	1,407	,161
	Hayır	91	31,07	5,40			
Toplam	Evet	88	116,00	14,70	177	,801	,424
	Hayır	91	114,27	14,11			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin *planlama*, *uygulama* ve *değerlendirme* boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları *toplam* puanlar da okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(177)}= ,80$; $p>,05$]. Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin toplam aldıkları puanların ortalaması ($X=116,00$), okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=114,27$) daha yüksektir.

6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin ayda okudukları kitap sayısı değişkeninden aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 8, Anova sonuçları tablo 9'daki gibi özetlenmiştir.

Tablo 8: Türkçe Öğretmenliği Yapan Öğretmenlerin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Ayda okudukları kitap sayısı	N	X	SS
Planlama	hiç	3	31,00	6,08
	1-2	102	33,37	4,39
	3-4	53	33,49	4,85
	4 ve fazlası	25	34,32	5,014
Uygulama	hiç	3	51,33	7,57
	1-2	102	49,61	6,57
	3-4	53	50,22	7,18
	4 ve fazlası	25	51,40	6,09
Değerlendirme	hiç	3	32,66	3,21
	1-2	102	31,06	5,47
	3-4	53	31,52	5,74
	4 ve fazlası	25	34,12	4,61
Toplam	hiç	3	115,00	15,71
	1-2	102	114,05	13,84
	3-4	53	115,24	15,11
	4 ve fazlası	25	119,84	14,18

Tablo 8 incelendiğinde ayda 4'den daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin ($X=119,84$), 4 kitaptan daha az okuyan Türkçe öğretmenlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 9: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anımlı Fark
Planlama	Gruplararası	37,22	3	12,40	,576	,631	-
	Gruplariçi	3852,52	179	21,52			
	Toplam	3889,74	182				
Uygulama	Gruplararası	71,17	3	23,72	,527	,664	-
	Gruplariçi	8060,03	179	45,02			
	Toplam	8131,21	182				
Değerlendirme	Gruplararası	190,87	3	63,62	2,160	,094	-
	Gruplariçi	5273,03	179	29,45			
	Toplam	5463,91	182				
Toplam	Gruplararası	671,29	3	223,76	1,095	,353	-
	Gruplariçi	36572,81	179	204,31			
	Toplam	37244,10	182				

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama [$F(3,179)= ,57, p>,05$], uygulama [$F(3,179)= ,52, p>,05$] ve değerlendirme [$F(3,179)= 2,16, p>,05$] boyutlarından ayda okunan kitap sayısına göre aldıkları

puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de $[F(3,179)= 1,09, p>,05]$ yine ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir.

7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10: Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Hızlı Okuma Teknikleri Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Hızlı okuma teknikleri eğitimi	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Evet	32	35,43	4,01	181	2,65	,009
	Hayır	151	33,08	4,65			
Uygulama	Evet	32	51,53	6,73	181	1,36	,173
	Hayır	151	49,75	6,65			
Değerlendirme	Evet	32	32,50	5,16	181	,97	,332
	Hayır	151	31,46	5,54			
Toplam	Evet	32	119,46	13,47	181	1,86	,063
	Hayır	151	114,30	14,35			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin *planlama* boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir $[t_{(181)}= 2,65; p<,05]$. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin *uygulama* ve *değerlendirme* boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları *toplam* puanlar da hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t_{(181)}= 1,86; p>,05]$. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalaması ($X=119,46$), hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=114,30$) daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Analiz sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmaların bir bölümünde (Okçu ve Kahyaoglu

2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy ve diğerleri 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci ve Kaya 2012) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yine analiz sonuçlarına göre erkek Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, kadın Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Yani erkek öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Erdem (2012)'in ve Karatay (2007)'in çalışmaları bu bulgularla paralellik göstermektedir. Erdem ve Karatay, okuma stratejilerini kullanma bakımından erkeklerin kızlardan daha iyi düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir.

Buna karşın ilgili literatürde cinsiyet açısından farklar bulan çalışmalar (Altındağ, 2008 ve İflazoğlu Saban ve Saban, 2008) da vardır. Altındağ (2008) kız ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulmuştur. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların ortalamasından daha düşüktür. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin uygulama boyutundan aldıkları puan, lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır.

Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin derslerinde daha fazla okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları beklenirken aksine lisans mezunu öğretmenlere göre daha az kullandığı görülmektedir. Bu bakımdan Özcan (2007)'nin yaptığı çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özcan'ın çalışmasında, yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma yönünden bir fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin lisansüstü çalışmalar yapmış olmasının öğrenci başarısını artırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Wayne ve Youngs, 2003 akt. Akyüz, 2006). Ancak Slovakya'da yapılan çalışmada öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olmasının başarıyı negatif yönde etkilediği, diğer ülkelerde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Akyüz, 2006, s. 81). Yapılan lisansüstü çalışmasının içeriği çok önemlidir. Eğer yapılan çalışma kendi alanı ile ilişkili değilse bu sonuçlara ulaşmak doğal olabilir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Toplam puanlar açısından incelendiğinde kıdem yılı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Kıdem yılı değişkenine göre 1-5 yıl arası görev yapan Türkçe öğretmenlerinin daha kıdemli olan 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, bilişsel farkındalık öğretmenlerin görev yaptıkları yıla değil, bu becerilerin ne kadar farkında olduklarıyla yakından ilgilidir. Doğan (2009), Duran (2011), Okçu ve Kahyaoğlu (2007), Dilci ve Kaya (2012) da yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanları ile kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin, 146'sının Türkçe Öğretmenliği bölümünden, 19'unun Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, 8'inin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden ve 9'unun da Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutunda, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de yine mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunlarının, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunlarına göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Fakat katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca birinde anlamlı fark çıkması, pedagojik formasyon eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler adına düşündürücü bir durum olarak nitelendirilebilir. Ayrıca bu sonuçlar okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim fakültelerinde yeterince öğretilmediği veya önemsenmediği ortaya koymaktadır. Yıldırım (2012)'in çalışmasında bu çalışmayla paralellik gösteren bulgular vardır. Yıldırım, bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı boyutlarında eğitim fakültesi mezunlarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla puan aldıklarını belirlemiştir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden toplam aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin, planlama ve değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması, okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Fakat yapılan analizlerde okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenleri ile bu dersi almayan Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı fark çıkmaması okuma eğitimi ders içeriğinin bilişsel becerileri geliştirecek nitelikte olmadığına bir göstergesidir şeklinde yorumlanabilir.

Okuma eğitimi dersi, Yüksek Öğretim Kurumunun 2006-2007 yıllarında yapmış olduğu yeni düzenlemelerle 2008 yılından sonra eğitim fakültelerinde okutulmaya başlandı. Eğitim fakültelerinin Türkçe Bölümünde okutulan okuma eğitimi ders içeriği şu şekildedir: “Okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaşması için yapılması gerekenler ve okuma becerisine yönelik tekniklerin incelenmesi. Okuma çeşitleri ve amaca bağlı olarak okuma çeşidinin seçimi. Türkçe eğitiminde okuma becerisini geliştirme çalışmaları. ‘Eleştirel okuma’ kavramını metinlerden yola çıkarak örnekleme, eleştirel okuma çalışmaları ve alıştırmaları yapma”.

“İlköğretim basamağında Türkçe dersleriyle kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerileri ise; okunan bir metne uygun başlık bulma, okuduğu bir metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma, metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatma, metinde geçen olayın yerini bulma, okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma, okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulma biçiminde sıralanabilir” (Demirel, 2002, s. 79).

Okuduğunu anlama ile ilgili genel çerçeveye baktığımızda ne ilköğretimde amaçlanan okuduğunu anlama becerileri ne de lisans döneminde verilen okuma eğitimi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek kadar kapsamlı değildir. Lisans döneminde verilen okuma eğitimi dersinin içeriğinin yeniden düzenlenmesi ve bilişsel farkındalık becerilerinin öğretimi ile ilgili konuların getirilmesi ileride bilişsel farkındalık stratejilerini uygulayan ve uygulatan öğretmenlerin yetişmesinde katkı sağlayacaktır. Bilgi akışını ve kontrolünü sağlayan öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılırsa yararlı olacağı kavratıldığında etkili olabilir. Bu yolla, öğrencilerin öğrenmelerinin de etkililiği artırılabilir.

6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre toplam puanlar açısından incelendiğinde ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Duran (2011)'in çalışması bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Duran'ın çalışmasında da aylık olarak okunan kitap sayısının bilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Genel duruma baktığımız zaman ayda 4'ten daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin, 4 kitaptan daha az okuyan Türkçe öğretmenlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Anlamlı farkın olmaması kitap okumanın öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini yeterince geliştirmediğini gösterir. Öğretmenlerin üst düzey düşünme ve çalışma becerilerini öğrencilere öğretmeleri ve kendi okumalarında uygulayabilmeleri için öncelikle bu becerileri kendilerinin bilmesi ve uygulaması gerekmektedir.

7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Hızlı okuma, belirli bir zamanda daha fazla kelime okuma ve anlama etkinliğidir (Özbay, 2007, s. 28). Güler (2013, s. 12), Türkiye'de ortalama okuma hızının 100-200 kelime arasında olduğunu ve hızlı okuma tekniklerini kullanan bir okuyucunun, okuma hızını dakikada en az 500 kelimeye çıkarabileceğini ve okuduğunu anlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca Güler, bu sayıyı dakikada 1000 kelimeye de çıkarmanın mümkün olduğunu söylemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden sadece 32'si hızlı okuma teknikleri kursuna katılmış veya lisans döneminde seçmeli ders olarak almıştır. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalaması, hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Boyutlara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin sadece planlama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hızlı okuma teknikleri aynı zamanda anlamayı da güçlendirir. Fakat bu tür kurslara katılım oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okuma eğitimi ile ilgili bu kursların ve hizmet içi eğitimlerin artırılması öğretmenlerin bu alanda yetişmesine ve daha yetkin olmasına katkı sağlayacaktır.

Öneriler

1. Lisans döneminde öğretmen adaylarına verilen okuma eğitimi dersinin içeriği genişletilerek okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili ayrıntılı eğitimin verilmesi sağlanmalıdır.

2. Lisansüstü eğitimlerde okuma eğitimi dersleri açılarak okuma uzmanlarının yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlere hızlı okuma, okuma eğitimi ve okuma eğitimi bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve öğretmenlerin bu eğitimleri alması sağlanmalıdır.

4. Literatüre bakıldığında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımının önemi ile ilgili bilgilerin ve araştırmaların büyük bir kısmı öğrenciler üzerinedir. Bu nedenle bundan sonraki yapılacak çalışmalar öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejileri üzerine olmalıdır.

5. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin literatürde deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerini incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilci, T. ve Kaya S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 48-54.
- _____. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.

- Duran, S. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, O. (2013). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. İzmir: Arvo Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri (kavramlar, ilkeler, teknikler)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güzel, A. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin üst biliş becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İflazoğlu Saban, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(9), 35-58.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- _____. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kırkılıç, A. ve Maden S. (2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki değişiklikler sonrasında Türkçe öğretmenliği Mesleğinin ve Türkçe eğitimi bölümlerinin durumu. *Tübar*, XXVII, 477-502.
- Okçu, V. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:6 s.129-146.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (2. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri*. Fırat Üniversitesi, Elazığ, s. 489-492.
- Smith B. Carl and Elliot P. G. (1986). *Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teacher*. (Second Edition). New York: Teachers College Pres, Columbia University.

Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Reading comprehension depends on the reader's ability to recognize and perceive symbols in written language, linguistic knowledge, mental skills and world-related skills. In addition to this, the reader's willingness to read, interest in reading, judgments about reading, purpose for reading and the environment in which reading takes place also affect the level of reading comprehension (Akyol, 2005, p. 3).

According to Gelen (2003, p. 24), cognitive awareness refers to a way of thinking systematically. It requires focusing on the topic, devoting oneself to the work or subject, developing the necessary attitude towards the work or subject, planning the work or the subject in the mind, constantly evaluating how the plan is going on in the mind, constantly changing the failing aspects in the mind and having the skills to regulate. All these mental competences and skills form the basis of the thinking processes and act as a thinking language which enables the individual to think according to the characteristics of the relevant dimension within all thinking dimensions. In this respect, cognitive awareness is both at the base of thinking and encompasses all thinking skills.

Karatay (2011, p. 39) states that readers with cognitive awareness in the process of reading comprehension prepare some strategies in advance so as to cope with the comprehension difficulties they may encounter and they know where, when and how to use these strategies. Readers who have acquired cognitive awareness about reading comprehension, plan their reading action (goals, tasks) in advance, constantly monitor how they are reading and what they are understanding from what they read, check whether they have reached their predetermined goals after reading (self controlling, assessment) and re-evaluate the process from beginning to end.

Undoubtedly, the most important actor will be the teacher in the construction of an education system that can meet educational-instructional needs. Therefore, the quality of an education system is directly related to the qualifications of teachers within the system. Today, the roles of teachers have changed. Their roles will go on changing in future. In the new understanding, teachers are seen as more than units that transmit or disseminate information rather they are seen as leaders to guide students in having access to and using information; that is, in the process of learning to learn. In order for these leaders to be beneficial to their students, they must first receive a good education in their fields, educate themselves continuously and proceed with a philosophy open to innovation. The most important skill to be imparted to future generations by teachers is to know how to achieve learning.

Purpose

In the current study, the Turkish teachers' level of using reading strategies cognitive awareness skills was investigated. To this end, answers to the following questions were sought: Does the Turkish teachers' level of using reading strategies cognitive awareness skills vary significantly depending on gender, last academic degree, length of service, graduated department, state of their taking the Reading Education course in their undergraduate education, the number of books read monthly and state of their taking any course about reading techniques such as "fast reading techniques"?

Method

In the current study, the survey model was used to determine the Turkish teachers' level of using reading strategies cognitive awareness skills. The survey model aims to describe an existing state as it is. The data of the current study were collected by using the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2007).

Study Group

The study group of the current research is comprised of 183 Turkish teachers working in state middle schools in the city of Kars in 2018-2019 school year. Of the participating students, 100 are females and 83 are males; 146 of them graduated from the Turkish Teaching Department, 19 from the Turkish Language and Literature Department, 8 from Turkish Language and Literature Teaching Department and 9 from the Classroom Teacher Education Department.

Findings and Result

The analysis results have revealed that the total scores taken by the Turkish teachers from the reading strategies cognitive awareness skills do not vary significantly depending on their gender. Moreover, it was found that the mean score of the male Turkish teachers taken from the scale is higher than that of the female Turkish teachers.

The total scores taken by the Turkish teachers from the reading strategies cognitive awareness skills do not vary significantly depending on their last academic degree. The mean score taken by the Turkish teachers holding a master's degree is lower than that of the Turkish teachers holding a bachelor degree. The mean score taken by the Turkish teachers holding a master's degree from the application dimension of the scale was found to be higher than that of the Turkish teachers holding a bachelor degree.

The total scores taken by the Turkish teachers from the reading strategies cognitive awareness skills do not vary significantly depending on their length of service. It can be argued that the teachers with a teaching experience of 1-5 years use reading strategies cognitive awareness skills more than the Turkish teachers having been working for 16 or more years.

According to the analysis results, there is a significant difference between the graduates of Turkish teaching department and the graduates of Turkish Language and Literature department in the planning dimension of reading strategies cognitive awareness skills in favour of the graduates of Turkish teaching department.

The total scores taken by the Turkish teachers from reading strategies cognitive awareness skills do not vary significantly depending on their state of taking the reading education course.

The total scores taken by the pre-service teachers from reading strategies cognitive awareness skills do not vary depending on the number of books read monthly. In this regard, it can be argued that the Turkish teachers reading more than 4 books use reading strategies cognitive awareness skills more than the Turkish teachers reading fewer than 4 books.

Only 32 of the Turkish teachers were found to have participated in a fast reading techniques course or having taken an elective course during their undergraduate education. The total scores taken by the Turkish teachers from reading strategies cognitive awareness skills do not vary significantly depending on their state of having taken a fast reading techniques course. The mean score taken by the Turkish teachers having taken a fast reading techniques course is higher than that of the teachers not having taken such a course.