

**A STUDY ON NORMAL AND GIFTED
STUDENTS' READING STRATEGIES**

**METACOGNITIVE READING AWARENESS AND
READING COMPREHENSION SKILLS**

**Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Okuma Stratejileri
Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama
Becerileri Üzerine Bir Araştırma**

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ¹

Suna ÖZCAN²

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the effects of metacognitive reading skills of students at normal and gifted levels on reading comprehension. The research was carried out by random sampling method with totally 408 students in Istanbul, including 83 gifted students in the fifth grade who are studying at two science and art centers, and 324 students in the fifth grade who are in normal schools in Istanbul. In this study, total data was generated with the combination of "Reading Strategies of Metacognitive Awareness Inventory", "Personal Information Form" prepared by researchers, and "Reading Comprehension Test" for testing the comprehension of what they read. Collected data, which is in accordance with the purpose of this study, was analyzed by 20 packets of IBM SPSS software programs. Firstly, we demonstrated the frequency and percentage distributions of demographic variables picked from the "Personal Information Form". Then, the arithmetic average and standard deviation values were calculated by using the sub-dimensions of "A Form of Metacognitive Awareness Inventory", "Reading Strategies of Metacognitive Awareness Inventory". The frequency and percentage distribution, mean, standard deviations were calculated and T-test score is analyzed by the one-way analysis of variance (ANOVA). Researchers also investigated whether there is a significant difference between metacognitive thinking and metacognitive reading scores and demographic variables in the student participating in the research. As a result, a significant relationship was detected, between metacognitive thinking, metacognitive reading and demographic information.

Key Words: Gifted Children, Metacognitive Reading, Reading Comprehension

¹ Doç.Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, sallabas@yildiz.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğr., Yıldız Teknik Üni., Eğt. Fak., Türkçe Eğitimi ABD, ozcan12suna@gmail.com

ArticleHistory:

Received

17/09/2018

**Received in revised
form**

17/09/2018

Accepted

07/12/2018

Available online

15/12/2018

Öz

Bu araştırmanın amacı, normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemektir. Araştırma İstanbul ilinde bulunan tüm bilim ve sanat merkezleri arasından rastgele seçilen iki bilim ve sanat merkezinde eğitim görmekte olan 5. Sınıf düzeyindeki 83 öğrenci ile İstanbul ilinde normal okullarda eğitim görmekte olan 5. Sınıf düzeyindeki 324 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri” ile araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formunun” yanı sıra okuduğunu anlamaya yönelik “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS20 paket programı ile analiz edilmiştir. Demografik bilgiler doğrultusunda elde edilen sonuçlar Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi ve One Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin regresyon analizleri, korelasyon değerleri, betimsel istatistik değerleri yapılmıştır. Araştırmacılar ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel düşünme ve üstbilişsel okuma puanları ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuç olarak, üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve demografik bilgiler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâlı Çocuklar, Üstbilişsel Okuma, Okuduğunu Anlama Becerisi

GİRİŞ

Üstbiliş ve Okuma

Üstbilişsel düşünme, okuduğunu anlama becerisi bağlamında irdelendiğinde, bireyin okuma sürecinde kendi güçlü ve zayıf taraflarının bilincinde olması, okuduğu metne uygun farklı yöntem, teknik ve stratejileri okuma sürecine katması hususunda bilinç sahibi olması ve bu bilinç doğrultusunda okuma çalışmaları yapmasını, bu çalışmaları kontrol edebilme bilincine sahip olmasını ifade etmektedir (Kanmaz, 2012, 57).

Okuduğunu anlama ve üstbilişsel beceri kavramları üzerinde ilk defa Myers ve Paris (1978) tarafından çalışmalar yapılmıştır. 1970 ve 1980’li yıllarda üstbiliş ve okuma becerisi arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaların yoğunluk kazanması üzerine eğitim programında da üstbilişsel çalışmaların okuduğunu anlama becerisine nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair önemli çalışmalar yapılmıştır. Eğitim psikologları üstbilişsel düşünme ile okuma becerisinin birlikte ele alınmasının tamamen multidisipliner bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Israel (2007)’e göre okuduğunu anlama sadece tek derse yönelik kazandırılması hedeflenen bir çalışma değildir (Akt, Kanmaz, 2012, 57). Üstbilişsel düşünme becerisinin okuma süreci ile birlikte ele alındığında okuma öncesi üstbilişsel düşünme deneyimi konuya hâkim olmayı, metnin türü ve yerine getirilmesi beklenen ödevlerin farkına varılması demektir. Okuma süreci boyunca kullanılan bilişsel stratejiler, üstbilişsel deneyimlerdir. Örneğin, metni kavramadığını fark eden öğrenci üstbilişsel beceriye sahiptir (Flavell, 1979, 9, akt, Kanmaz, 2012, 57).

Block (1992)’a göre okuma okuyucu tarafından etkin bir şekilde gerçekleştirilen gizli bir süreçtir. Bu süreç okumayı etkilemektedir. Okuyucunun kontrolünde gerçekleşen bu okuma süreci genel olarak üstbilişsel okuma olarak ifade edilmektedir. Okuma sürecinde üstbiliş genel olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlardan biri okuyucu tarafından metin ile etkileşim sürecinde elde edilmeye çalışılan bilgiler için kullanılan stratejileri ifade ederken diğeri çeşitli hedefler doğrultusunda okuma eylemi sürecindeki kendi eylemleri üzerindeki kontrolünü ifade etmektedir (Akt, Muhtar, 2006, 36). Block (1992)’a göre okuma becerisinde üstbilişsel düşünmenin kavramayı izlemeyi ifade ettiğini belirtmektedir. Kavramayı izleme bir çeşit üstbilişsel düşünmedir. Kavramayı izleme süreci, okuyucunun okuduğundan anlam çıkarıp çıkaramadığını, okuma sürecinde

amaca uygun olmayan hususların hâsıl olması durumunda yeni bir eyleme geçmeye gerek olup olmadığı, gerekiyorsa nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hususlarını içermektedir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler, okuma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bilinçli, planlı ve düzenli bir yolla sorunu ortadan kaldırmaya yönelik eyleme geçerler. Bu eylem metnin anlaşılmayan kısmının tekrar okunması, anlaşılmayan kelimelerin olması durumunda ilgili kaynaklardan gerekli bilgilerin edinilmesi gibi yol ve yöntemlere başvurulması söz konusu olabilecek hususlar arasındadır (Casanave,1988, 288-89, akt. Muhtar, 2006, 36).

Bonds ve Bonds (1992)'a göre, üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinde kullanılan stratejilerin okuma becerisine yönelik yapılan derslerde de kullanılabilir. Bunun için izlenmesi gereken üç adım bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

İlk atılacak adım okumaya geçmeden önce öğrenilecek strateji planlanır. Öğretmen ilgili konu ile alakalı materyali ve öğretilmesi hedeflenen üstbilişsel becerileri seçer. Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek için öğretmen tarafından okunacak metne yönelik çeşitli sorular sorulur. İkinci adımda okuma sürecinde kullanılacak strateji öğrencilere sunulur. Sonraki aşamada öğretmen model hakkında sözel telkinlerde bulunur. Öğrenciler öğretmenin denetimi doğrultusunda çalışmalar yaparlar. Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri öncülüğünde seçilen stratejiler ile yapılan çalışmalar arasında öğrencinin okuduğunu özetlemesi, öğrendiklerini arkadaşlarıyla tartışması, okuduklarını kendi yaşadıklarıyla ilişkilendirmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Bonds ve Bonds, 1992 akt. Özcan, 2007, 51).

Gerek okuma gerek ise diğer kullanılabilir olan kontrol etme, kendi kendine soru sorma, görsel betimleme yapma, akronimus, tekrar okuma, anahtar kelime bulma gibi stratejiler üstbilişsel düşünme stratejilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Birey kontrol etme ile verilen metin hakkındaki ana noktaları hatırlar ve buna yönelik sorular sorar. Öğretmen, ilk okumadan sonra öğrencilere metni tekrar gözden geçirmelerini sağlayacak sorular sorar. Bu şekilde erken yaşlardan itibaren çocuğun soru sorma becerisi geliştirilmeye çalışılması çocuğun üstbilişsel becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlar. Çocuğa erken yaşlardan itibaren üstbilişsel okuma stratejisini kazandırmaya yönelik yapılabilecek bir diğer yöntem ise işaret kullanmadır. İşaret kullanma becerisini çocuğa kazandırmak için çocuğa metne yönelik "Bu işareti okuyabiliyor musun ?" , " Hangi harfleri tanıyabiliyorsun? "İşaretin şekli nasıl?" , "İşarete hangi renkler kullanılmış?" gibi çeşitli sorular sorulabilir. Böylece öğrencinin dikkat becerisi gelişmiş olur. Ayrıca gösterilen kelime ve işaretleri anlamlandıran öğrenci bunu hayatının, dolayısıyla öğrenme sürecinin bir kazanımı olarak alıp benimsemektedir. Görsel betimleme ile öğretilmek istenenler somutlaştırılarak öğrencinin öğrenme sürecini daha hızlı anlamlandırması sağlanır. Zihin haritaları, örümcek ağı, bilgi haritaları gibi metni bir bütün olarak sunan çalışmalar kullanılabilir. Akronimus yani yaygın adıyla akrostiş ile de sözcüklerin baş harflerinden oluşturulan yeni bir sözcük de üstbilişsel becerileri geliştiren bir strateji çeşididir (Bonds ve Bonds, 1992, akt. Özcan, 2007, 51). Griffith ve Ruan (2005, 17)'a göre, üstbilişsel düşüncesi gelişmiş bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda mutlaka üstbilişsel beceri ve üstbilişsel stratejilerden faydalanılmalıdır. Çünkü okuma öğretiminin önemli parçalarından biri de üstbilişsel düşünmedir.

Griffith ve Ruan (2005)'a göre okuma becerisi gelişmiş bireyler okuma esnasında metne özgü bazı teknik süreçleri izlerler. Bu da onları başarılı okuyucular, diğer bir deyişle

bilişüstü niteliğe sahip okuyucular olduklarını göstermektedir. İfade edilen özellikler şu şekilde aşamalandırılmıştır:

Okumaya eylemine hazırlanma: Okumanın amacını bilir, metnin uzunluğu ve yapısı hakkında bilgi sahibi olmak için metni hızlı bir şekilde tarar, ön bilgi aktif hâle getirir.

Okuma sırasında anlam oluşturma: Okurken seçici davranır (ilgisiz bilgileri hızlı bir şekilde okur, önemli, zor veya ilginç parçaları dikkatli bir şekilde okur ve gerekirse o parçaları tekrar okur), metnin ana düşüncesini bulur, metne dair tahminlerde bulunur, metne dair tahminlerde bulunur, metin hakkında yorum ve analizler yapar, metin hakkındaki düşünceleri metne göre yapar, metni ne kadar anladığını değerlendirir.

Okuduklarını gözden geçirme: Metni anladığını ya da anlamadığını analiz eder, metni daha iyi anlayabilmek için çeşitli stratejiler geliştirir, metni özetler, metni niye okuduğuna dikkat ederek analizlerde bulunur (Griffith ve Ruan, 2005, 16).

Üstün Zekâlılarda Üstbiliş ve Üstbilişsel Okuma

Üst düzey düşünme becerilerinden olan öz düzenleme bir diğer adıyla üstbilişsel düşünme becerisini iyi derecede kullanan bireylerin üstün zekâ potansiyeline sahip olduğu kanısı hâkimdir. Fakat araştırmalar gösteriyor ki üstün zekâlı olan her bireyin üst düzey düşünme stratejilerini üst düzeyde kullanma niteliğine sahip olmayabilirler. McNabb'ın (2003) belirttiğine göre üstün zekâ, üstün bir başarının garantisi değildir (Akt. Köksal Konik, Kirişçi, 2016, 144). Buradan hareketle üstün zekâlı/üstün potansiyelli bireylerin var olan zihinsel potansiyellerini kullanabilmelerinde eğitim oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Zekânın bir teminat olarak görülmemesine karşın üstün zekâlı bireylerin normal zekâ düzeyindeki bireylere göre daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları ve bunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet faktörüne bakıldığında üstün zekâlı kızların üstbilişsel stratejileri kullanmakta daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Tüysüz, 2013, 157). Üstün zekâlı bireylerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak için üstbilişsel becerilerin gelişmesini sağlayacak çalışmaların yapılması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Kirişçi, Köksal Konik, 146, 2016). 1991'de Fehrenbach (1991) sekiz, on, on birinci, on ikinci sınıfa giden otuz tane normal ve otuz tane de üstün zekâlı öğrencinin okuma sırasında kullandıkları stratejileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada on dört adet yararlı ve yararsız olarak nitelendirilen strateji belirlenmiştir. Anlam bulma, tahmin etme, görselleştirme gibi stratejiler yararlı, anlam kuramama, odaklanamama gibi stratejiler de etkisiz olarak ifade edilmiştir. Çalışmada üstün zekâlı çocukların daha fazla üstbilişsel stratejileri kullanmaya başvurdukları gözlenmiştir (Fehrenbach, 1991, 126). Çağlar (2004)'a göre araştırmalar üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilere göre okulda başarılı olma noktasında normal zekâ düzeyindeki öğrencilere göre daha fazla iç motivasyon ve bilişsel olarak daha hazır oldukları saptanmıştır. Buradan hareketle üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerin daha fazla kullanmaya eğilimli oldukları düşüncesine varılabilir. Ancak her üstün zekâlı bireyin üst düzeyde üstbilişsel beceriye sahip olduğu ve bunun da başarıyı getirdiğine dair kanının yanlışlığına vurgu yapmak önemlidir (Çağlar, 2004, akt. Kirişçi, Köksal Konik, 145, 2016).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada 5. sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan normal zekâ düzeyinde olduğu kabul edilen öğrenciler ile tanılanmış, üstün zekâlı ve yetenekli olduğu kabul edilen öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ile

öğrencilerin demografik özellikleri ve zekâ düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın hedefi doğrultusunda yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir araştırma olduğunu göstermektedir. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amacı bulunmaktadır (Karasar, 2016, 114).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan beşinci sınıf düzeyinde eğitim vermekte olan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı tüm ortaokullar ile beşinci sınıf düzeyinde eğitim vermekte olan bilim ve sanat merkezleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise evrenin geniş olmasından dolayı zaman ve emek kaybını en aza indirecek, fakat çalışmanın tüm evreni temsil edeceği örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda tüm evreni temsil edecek şekilde olmasına dikkat edilerek rastgele (random) okul seçme yoluna gidilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında rastgele seçilen Bahçelievler Kudret Saraçoğlu İmam Hatip Ortaokulu, Şişli Fuat Soylu Ortaokulu, Bahçelievler Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu, Sultangazi Orhangazi Ortaokulu, Sultangazi Mimar Sinan İmam Hatip Ortaokulu, Başakşehir Bilim ve Sanat Merkezi, Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Belirtilen okullar ve bilim ve sanat merkezlerinden aşağıda verilen listede belirtildiği gibi Orhangazi Ortaokulu'ndan 64, Mimar Sinan İmam Hatip Ortaokulu'ndan 50, Kudret Saraçoğlu İmam Hatip Ortaokulu'ndan 70, Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'ndan 70, Fuat Soylu Ortaokulu'ndan 70; Başakşehir Bilim ve Sanat Merkezi'nden 30 ve Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi'nden 53 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma 324 normal ve 83 üstün zekâ düzeyindeki 407 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ)

Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" Ergün Öztürk (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanarak Türkçeye uyarlanmıştır. "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" otuz seçenek ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir seçenek için birden beşe doğru seçenek sunulmuştur. Birden beşe doğru "asla ya da neredeyse hiç, nadiren, ara sıra, genellikle, daima ya da neredeyse her" şeklinde puanlama işlemi yapılmıştır. Envanterin birinci boyutunda, okuma stratejilerini destekleme, ikinci boyutunda problem çözme stratejisi, üçüncü boyutunda ise genel okuma stratejilerini kullanım becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. İfade edilen ölçme aracı beşinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmada araştırma envanteri olarak kullanılması amaçlanmıştır.

2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, örneklem olarak seçilen çocukların tanıtıcı bilgilerine ulaşmak ve denencelere ilişkin değişkenler hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu geliştirilmiştir

Kişisel bilgi formunda çocukları tanımaya yönelik olarak cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim durumu, ekonomik durumları, çocuğun takip ettiği süreli yayın olup olmadığı, çocuğun ders dışında kitap okumaya ayırdığı zaman dilimi ile ilgili sorular sorulmuştur.

3.Okuduğunu Anlama Testi

Araştırma kapsamında beşinci sınıf düzeyindeki normal ve üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2011 yılında yapılan Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS)'nda beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla sorulmuş sorulardan istifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada “Okuduğunu Anlama Üstbilişsel Farkındalık Envanteri A Formu”, “Okuduğunu Anlama Testi” ile “ Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen veriler araştırma konusu doğrultusunda SPSS20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının dağılım değerlerine bakılmıştır. Buna göre ölçme araçlarının dağılımının çarpıklık değerleri -1 ile +1 aralığında değişim göstermektedir. Ölçme araçları arasındaki farklılıklara bakmadan önce veri dağılımlarını tespit etmek amacıyla homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçeklerin puanlarının normal dağılımı için Kolmogorov- Smirnov testi yapılmış olup dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Ölçekler ile elde edilen puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin korelasyon değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen sonuçlar SPSS20 paket programından Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi ve One Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veri sonuçlarının yorum ve değerlendirmesi araştırmanın “Bulgular ve Yorum” kısmında verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4.3: Zekâ Durumu Üstün Olan Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

| Maddeler | n | Minimum | Maksimum | \bar{X} | ss |
|---------------------------------|----|---------|----------|-----------|--------|
| ZEKÂ DURUMU ÜSTÜN | | | | | |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 83 | 8 | 76 | 28,050 | 9,335 |
| Problem Çözme Stratejisi | 83 | 9 | 45 | 35,840 | 7,517 |
| Genel Okuma Stratejisi | 83 | 15 | 101 | 47,720 | 12,678 |
| Okuma Stratejileri | 83 | 32 | 158 | 111,614 | 25,620 |
| Okuma-Strateji TOPLAM | 83 | 64 | 380 | 223,224 | 55,150 |
| Okuduğunu Anlama | 83 | 4 | 21 | 13,963 | 3,167 |
| Okuduğunu Anlama TOPLAM | 83 | 4 | 21 | 13,963 | 3,167 |

Zekâ durumu üstün olan katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler ile okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen betimleyici istatistikler tablo 2’de gösterilmiştir. Ankette bulunan 4 maddeden oluşan üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin 223,224 toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek maddeden oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin 13,963 toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4: Zekâ Durumu Normal Olan Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

| Maddeler | n | Minimum | Maksimum | \bar{X} | ss |
|---------------------------------|-----|---------|----------|-----------|---------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 324 | 10 | 52 | 27,25 | 7,392 |
| Problem Çözme Stratejisi | 324 | 13 | 62 | 32,47 | 8,421 |
| Genel Okuma Stratejisi | 324 | 18 | 87 | 44,21 | 11,905 |
| Okuma Stratejileri | 324 | 44 | 150 | 103,923 | 25,887 |
| Okuma-Strateji TOPLAM | 324 | 85 | 351 | 207,853 | 53,6058 |
| Okuduğunu Anlama | 324 | 1 | 18 | 9,651 | 3,786 |
| Okuduğunu Anlama TOPLAM | 324 | 1 | 18 | 9,651 | 3,786 |

Zekâ durumu normal olan katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri, üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler ile okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen betimleyici istatistikler tablo 3'te gösterilmiştir. Ankette bulunan 4 maddeden oluşan üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin 207,853 toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek maddeden oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin 9,651 toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | \bar{X} | Median | Skewness | Kurtosis |
|---------------------------------|---------------------------------|-----|-------|-----------|--------|----------|----------|
| | Statistic | n | p | | | | |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 0,049 | 407 | 0,021 | 27,41 | 27,0 | 0,493 | 0,731 |
| Problem Çözme Stratejisi | 0,095 | 407 | 0,000 | 33,15 | 34,0 | -0,227 | -0,615 |
| Genel Okuma Stratejisi | 0,063 | 407 | 0,000 | 44,93 | 44,0 | 0,241 | 0,304 |
| Okuma Stratejileri | 0,073 | 407 | 0,000 | 105,49 | 102,0 | -0,105 | -0,819 |
| Okuduğunu Anlama | 0,089 | 407 | 0,000 | 10,53 | 11,0 | -0,145 | -0,909 |

Verilerin dağılımını incelemek için katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -1.0 ile +1,0 arasında olması gerekliliği incelendiğinde değişkenlere göre bu değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Merkezi limit teoremi gereği örneklem hacminin 30'un üzerinde olması dağılımın normallığe yakınlığını belirtmektedir. Örneklem hacmi 407 olduğundan dağılımın normal olmasa da merkezi limit teoremi gereği normal dağılımdan uzaklaşmadığı sonucuna varılabilir. Bu bilgiler ışığında verilerin normal dağılımdan çok uzaklaşmadığı belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Demografik Özellikleri ile Karşılaştırılması

Bu başlık altında katılımcıların okuduğunu anlama, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin demografik özellikleri ile karşılaştırılması aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.6: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Üstün | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | p |
|--|----------|-----|-----------|--------|-------|--------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Kadın | 39 | 28,15 | 9,28 | 0,097 | 0,923 |
| | Erkek | 44 | 27,95 | 9,48 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Kadın | 39 | 36,90 | 7,92 | 1,198 | 0,235 |
| | Erkek | 44 | 34,91 | 7,10 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Kadın | 39 | 49,18 | 12,18 | 0,990 | 0,325 |
| | Erkek | 44 | 46,43 | 13,10 | | |
| OKUMA STRATEJİLERİ | Kadın | 39 | 114,23 | 28,20 | 0,864 | 0,390 |
| | Erkek | 44 | 109,29 | 23,17 | | |
| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Normal | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | p |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Kadın | 218 | 28,11 | 7,27 | 3,025 | 0,003* |
| | Erkek | 106 | 25,48 | 7,35 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Kadın | 218 | 34,15 | 8,26 | 5,507 | 0,000* |
| | Erkek | 106 | 29,01 | 7,68 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Kadın | 218 | 45,75 | 12,25 | 3,388 | 0,000* |
| | Erkek | 106 | 41,05 | 10,50 | | |
| OKUMA STRATEJİLERİ | Kadın | 218 | 108,00 | 26,13 | 4,167 | 0,000* |
| | Erkek | 106 | 95,53 | 23,328 | | |

*p<0,005

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (p>0,05). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuma stratejisini destekleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (t=3,025, p<0,05). Cinsiyeti kadın (\bar{X} =28,15) olanların okuma stratejilerini destekleme becerileri erkek (\bar{X} =27,95) olanlara göre daha fazladır. Problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (t=5,507, p<0,05). Cinsiyeti kadın (\bar{X} =34,15) olanların problem çözme stratejisi becerileri erkek (\bar{X} =29,01) olanlara göre daha fazladır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (t=5,507, p<0,05). Cinsiyeti kadın (\bar{X} =45,75) olanların genel okuma stratejisi becerileri erkek (\bar{X} =41,05) olanlara göre daha fazladır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (t=5,507, p<0,05). Cinsiyeti kadın (\bar{X} =108,00) olanların okuma stratejileri becerileri erkek (\bar{X} =95,53) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.7: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Üstün | Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Evet | 47 | 27,47 | 7,78 | 0,616 | 0,541 |
| | Hayır | 36 | 28,81 | 11,12 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Evet | 47 | 36,72 | 6,46 | 1,176 | 0,244 |
| | Hayır | 36 | 34,69 | 8,67 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Evet | 47 | 47,74 | 11,28 | 0,017 | 0,986 |
| | Hayır | 36 | 47,69 | 14,47 | | |
| OKUMA STRATEJİLERİ | Evet | 47 | 111,94 | 23,85 | 0,127 | 0,899 |
| | Hayır | 36 | 111,19 | 28,10 | | |
| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Normal | Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Evet | 90 | 28,06 | 7,66 | 1,194 | 0,234 |
| | Hayır | 234 | 26,94 | 7,28 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Evet | 90 | 33,14 | 8,04 | 0,925 | 0,356 |
| | Hayır | 234 | 32,21 | 8,57 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Evet | 90 | 45,39 | 11,45 | 1,132 | 0,259 |
| | Hayır | 234 | 43,76 | 12,07 | | |
| OKUMA STRATEJİLERİ | Evet | 90 | 106,59 | 24,95 | 1,176 | 0,241 |
| | Hayır | 234 | 102,90 | 26,22 | | |

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.8: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Üstün | Anne Eğitimi Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p |
|--------------------------------------|---------------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Ortaokul | 10 | 27,20 | 6,13 | 0,620 | 0,604 |
| | Lise | 15 | 27,60 | 7,11 | | |
| | Üniversite | 49 | 29,00 | 10,24 | | |
| | Lisansüstü | 9 | 24,56 | 10,61 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Ortaokul | 10 | 36,00 | 6,29 | 1,027 | 0,385 |
| | Lise | 15 | 36,93 | 5,60 | | |
| | Üniversite | 49 | 36,22 | 7,33 | | |
| | Lisansüstü | 9 | 31,78 | 11,65 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Ortaokul | 10 | 46,50 | 10,30 | 0,524 | 0,667 |
| | Lise | 15 | 45,73 | 11,75 | | |
| | Üniversite | 49 | 49,14 | 13,13 | | |
| | Lisansüstü | 9 | 44,67 | 14,86 | | |
| Okuma Stratejileri | Ortaokul | 10 | 109,70 | 20,97 | 0,729 | 0,538 |
| | Lise | 15 | 110,27 | 22,90 | | |
| | Üniversite | 49 | 114,37 | 25,27 | | |
| | Lisansüstü | 9 | 101,00 | 36,08 | | |

Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma 337

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p |
|---------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Hiçbir Okul... | 44 | 25,59 | 6,91 | 1,117 | 0,348 |
| | İlkokul | 139 | 28,01 | 7,80 | | |
| | Ortaokul | 72 | 27,39 | 6,13 | | |
| | Lise | 45 | 26,29 | 8,69 | | |
| | Üniversite | 24 | 27,25 | 6,49 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Hiçbir Okul... | 44 | 30,77 | 8,03 | 0,555 | 0,695 |
| | İlkokul | 139 | 32,91 | 8,42 | | |
| | Ortaokul | 72 | 32,53 | 8,62 | | |
| | Lise | 45 | 32,42 | 8,99 | | |
| | Üniversite | 24 | 32,92 | 7,67 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Hiçbir Okul... | 44 | 42,11 | 10,87 | 0,695 | 0,596 |
| | İlkokul | 139 | 45,18 | 11,71 | | |
| | Ortaokul | 72 | 44,04 | 11,25 | | |
| | Lise | 45 | 43,11 | 13,70 | | |
| | Üniversite | 24 | 45,00 | 13,39 | | |
| Okuma Stratejileri | Hiçbir Okul... | 44 | 98,48 | 24,82 | 0,817 | 0,515 |
| | İlkokul | 139 | 106,09 | 26,18 | | |
| | Ortaokul | 72 | 103,96 | 23,93 | | |
| | Lise | 45 | 101,82 | 30,14 | | |
| | Üniversite | 24 | 105,17 | 23,36 | | |

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.9: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p |
|---------------------------------|--------------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Ortaokul | 10 | 27,80 | 8,70 | 0,295 | 0,829 |
| | Lise | 16 | 26,94 | 6,85 | | |
| | Üniversite | 32 | 27,56 | 8,33 | | |
| | Lisansüstü | 25 | 29,48 | 12,13 | | |
| | Ortaokul | 10 | 35,60 | 7,40 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Lise | 16 | 35,94 | 5,84 | 0,618 | 0,605 |
| | Üniversite | 32 | 37,06 | 7,82 | | |
| | Lisansüstü | 25 | 34,32 | 8,24 | | |
| | Ortaokul | 10 | 47,00 | 13,61 | | |
| | Lise | 16 | 44,69 | 11,64 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Üniversite | 32 | 50,84 | 14,14 | 1,129 | 0,342 |
| | Lisansüstü | 25 | 45,96 | 10,69 | | |
| | Ortaokul | 10 | 110,40 | 28,42 | | |
| | Lise | 16 | 107,56 | 22,63 | | |
| | Üniversite | 32 | 115,47 | 26,25 | | |
| Okuma Stratejileri | Lisansüstü | 25 | 109,76 | 26,36 | 0,417 | 0,741 |

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Normal | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p |
|--|--------------------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | Hiçbir Okul... | 15 | 23,20 | 8,58 | 1,877 | 0,098 |
| | İlkokul | 120 | 28,48 | 6,98 | | |
| | Ortaokul | 71 | 26,68 | 6,85 | | |
| | Lise | 79 | 26,29 | 6,56 | | |
| | Üniversite | 31 | 28,63 | 7,98 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | Lisan Üstü | 8 | 27,25 | 7,39 | 2,095 | 0,066 |
| | Hiçbir Okul... | 15 | 27,87 | 9,01 | | |
| | İlkokul | 120 | 33,41 | 7,87 | | |
| | Ortaokul | 71 | 30,72 | 8,09 | | |
| | Lise | 79 | 32,76 | 9,05 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | Üniversite | 31 | 33,90 | 8,22 | 1,581 | 0,165 |
| | Lisan Üstü | 8 | 34,00 | 9,78 | | |
| | Hiçbir Okul... | 15 | 37,53 | 13,75 | | |
| | İlkokul | 120 | 45,33 | 10,20 | | |
| | Ortaokul | 71 | 43,04 | 12,58 | | |
| Okuma Stratejileri | Lise | 79 | 44,38 | 12,97 | 1,870 | 0,099 |
| | Üniversite | 31 | 44,10 | 12,50 | | |
| | Lisan Üstü | 8 | 49,13 | 10,51 | | |
| | Hiçbir Okul... | 15 | 88,60 | 30,74 | | |
| | İlkokul | 120 | 107,21 | 23,08 | | |
| | Ortaokul | 71 | 100,43 | 26,04 | | |
| | Lise | 79 | 104,02 | 29,04 | | |
| | Üniversite | 31 | 104,29 | 22,50 | | |
| | Lisan Üstü | 8 | 111,75 | 27,14 | | |

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.10: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Üstün | Gelir Durumu | n | \bar{X} | ss | F | P |
|---|-----------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 2500-3500 TL | 8 | 28,63 | 9,74 | 0,920 | 0,456 |
| | 3500-4500 TL | 8 | 30,63 | 6,76 | | |
| | 4500-5500 TL | 21 | 25,05 | 7,57 | | |
| | 5500-6500 TL | 5 | 26,00 | 9,08 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 41 | 29,22 | 10,44 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | 2500-3500 TL | 8 | 38,00 | 8,62 | 0,325 | 0,860 |
| | 3500-4500 TL | 8 | 37,38 | 5,68 | | |
| | 4500-5500 TL | 21 | 35,00 | 7,04 | | |
| | 5500-6500 TL | 5 | 36,20 | 6,91 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | 6500 TL ve üstü | 41 | 35,51 | 8,11 | 0,776 | 0,544 |
| | 2500-3500 TL | 8 | 46,75 | 15,70 | | |
| | 3500-4500 TL | 8 | 52,00 | 8,73 | | |
| | 4500-5500 TL | 21 | 44,48 | 11,14 | | |
| | 5500-6500 TL | 5 | 44,60 | 7,80 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 41 | 49,12 | 13,87 | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Stratejileri | 2500-3500 TL | 8 | 113,38 | 33,32 | 0,739 | 0,568 |
| | 3500-4500 TL | 8 | 120,00 | 19,18 | | |
| | 4500-5500 TL | 21 | 104,52 | 24,12 | | |
| | 5500-6500 TL | 5 | 106,80 | 21,58 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 41 | 113,85 | 26,47 | | |
| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Normal | Gelir Durumu | n | \bar{X} | ss | F | P |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 2500-3500 TL | 165 | 27,51 | 7,51 | 0,243 | 0,914 |
| | 3500-4500 TL | 90 | 26,63 | 7,57 | | |
| | 4500-5500 TL | 36 | 27,69 | 7,30 | | |
| | 5500-6500 TL | 18 | 27,00 | 7,08 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 15 | 27,27 | 6,09 | | |
| Problem Çözme Stratejisi | 2500-3500 TL | 165 | 32,38 | 8,97 | 0,508 | 0,730 |
| | 3500-4500 TL | 90 | 31,94 | 8,03 | | |
| | 4500-5500 TL | 36 | 33,06 | 8,13 | | |
| | 5500-6500 TL | 18 | 32,44 | 5,95 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 15 | 35,13 | 8,14 | | |
| Genel Okuma Stratejisi | 2500-3500 TL | 165 | 44,07 | 11,88 | 0,630 | 0,641 |
| | 3500-4500 TL | 90 | 43,06 | 11,77 | | |
| | 4500-5500 TL | 36 | 45,83 | 11,47 | | |
| | 5500-6500 TL | 18 | 46,39 | 14,79 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 15 | 46,13 | 10,76 | | |
| Okuma Stratejileri | 2500-3500 TL | 165 | 103,96 | 26,74 | 0,412 | 0,800 |
| | 3500-4500 TL | 90 | 101,63 | 25,39 | | |
| | 4500-5500 TL | 36 | 106,58 | 25,72 | | |
| | 5500-6500 TL | 18 | 105,83 | 24,48 | | |
| | 6500 TL ve üstü | 15 | 108,92 | 23,00 | | |

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri becerileri gelir durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.11: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova testi Sonuçları

| Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Üstün | Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman | n | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
|--------------------------------------|--|----|-----------|-------|-------|--------|----------------|
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 30 dakika ile 1 saat arası | 44 | 26,50 | 10,93 | 2,142 | 0,072 | |
| | 1 saat ile 1,5 arası | 21 | 29,76 | 6,79 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası | 11 | 26,18 | 6,29 | | | |
| | 2 saatten fazla | 7 | 35,57 | 3,82 | | | |
| Problem Çözme Stratejisi | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 44 | 33,57 | 8,51 | 3,576 | 0,018* | (1-2) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 21 | 38,29 | 5,28 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 11 | 37,00 | 5,87 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 7 | 41,00 | 3,32 | | | |

| Okuma Stratejileri | Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman | n | \bar{X} | ss | F | P | Scheffe |
|---------------------------------|--|-----|-----------|-------|-------|--------|-------------------------|
| | | | | | | | |
| Genel Okuma Stratejisi | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 44 | 44,23 | 11,64 | 3,806 | 0,013* | (1-2) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 21 | 51,38 | 15,26 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 11 | 47,73 | 7,98 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 7 | 58,71 | 8,12 | | | |
| Okuma Stratejileri | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 44 | 104,30 | 27,19 | 4,308 | 0,007* | (1-2) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 21 | 119,43 | 21,96 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 11 | 110,91 | 18,88 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 7 | 135,29 | 14,52 | | | |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 139 | 24,95 | 6,96 | 8,421 | 0,000* | (1-2) (1-3) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 81 | 29,14 | 7,12 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 62 | 28,98 | 6,25 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 42 | 28,64 | 8,90 | | | |
| Problem Çözme Stratejisi | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 139 | 30,83 | 8,00 | 3,821 | 0,010* | (1-2) (1-3) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 81 | 33,69 | 8,05 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 62 | 34,66 | 8,38 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 42 | 32,26 | 9,65 | | | |
| Genel Okuma Stratejisi | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 139 | 41,06 | 11,62 | 6,306 | 0,000* | (1-2) (1-3) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 81 | 46,44 | 10,99 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 62 | 47,65 | 10,72 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 42 | 45,24 | 13,90 | | | |
| Okuma Stratejileri | 30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾ | 139 | 96,85 | 24,29 | 6,729 | 0,000* | (1-2) (1-3) (1-4) |
| | 1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾ | 81 | 109,27 | 24,62 | | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾ | 62 | 111,29 | 24,06 | | | |
| | 2 saatten fazla ⁽⁴⁾ | 42 | 106,14 | 30,60 | | | |

*p<0,005

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (F=3,576, p<0,05). Katılımcıların problem çözme stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p>0,05 p=0,211) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =33,57) olanların problem çözme becerileri 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =38,29) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =41,00) olanlara göre daha azdır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3,806, p<0,05). Katılımcıların genel okuma stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p>0,05 p=0,445) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =44,23) olanların genel okuma stratejisi becerileri 1 saat ile 1,5

saat (\bar{X} =51,38) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =58,71) olanlara göre daha azdır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,308$, $p<0,05$). Katılımcıların okuma stratejileri becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,177$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =104,30) olanların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =109,27) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =106,14) olanlara göre daha azdır.

Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuma stratejisini destekleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,421$, $p<0,05$). Katılımcıların okuma stratejilerini destekleme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,059$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =29,95) olanların okuma stratejisi destekleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =29,14), 1,5 saat ve 2 saat (\bar{X} =28,98) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =28,64) olanlara göre daha azdır. Problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,821$, $p<0,05$). Katılımcıların problem çözme stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,061$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =30,83) olanların problem çözme stratejisi algıları 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =33,69) ve 1,5 saat ve 2 saat (\bar{X} =34,66) olanlara göre daha azdır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,309$, $p<0,05$). Katılımcıların genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,076$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =41,06) olanların genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =46,44) ve 1,5 saat ve 2 saat (\bar{X} =47,65) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =45,24) olanlara göre daha azdır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,729$, $p<0,05$). Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,077$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası (\bar{X} =96,85) olanların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat (\bar{X} =109,27) ve 1,5 saat ve 2 saat (\bar{X} =111,29) ve 2 saatten fazla (\bar{X} =106,14) olanlara göre daha azdır.

Tablo 4.18: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | P |
|-------------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|--------|
| Okuduğunu Anlama | Kadın | 39 | 14,00 | 3,26 | 7,076 | 0,000* |
| | Erkek | 44 | 13,93 | 3,12 | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | P |
| Okuduğunu Anlama | Kadın | 218 | 10,61 | 3,59 | -0,648 | 0,519 |
| | Erkek | 106 | 7,69 | 3,43 | | |

*p<0,005

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyetlerine göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=7,076, p<0,05). Cinsiyeti kadın (\bar{X} =14,00) olanların okuduğunu anlama becerilerinin erkek (\bar{X} =13,93) olanlara göre daha fazladır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4.19: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Okuduğunu Anlama | Evet | 47 | 13,77 | 3,67 | -0,648 | 0,519 |
| | Hayır | 36 | 14,22 | 2,39 | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p |
| Okuduğunu Anlama | Evet | 90 | 9,52 | 3,75 | 0,382 | 0,703 |
| | Hayır | 234 | 9,70 | 3,81 | | |

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4.20: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----|-----------|------|-------|--------|---------|
| Okuduğunu Anlama | Ortaokul | 10 | 14,60 | 1,58 | 0,822 | 0,486 | |
| | Lise | 15 | 14,67 | 2,87 | | | |
| | Üniversite | 49 | 13,84 | 3,35 | | | |
| | Lisans Üstü | 9 | 12,78 | 3,90 | | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
| Okuduğunu Anlama | Hiçbir Okul... ⁽¹⁾ | 44 | 7,98 | 3,57 | 3,635 | 0,007* | (1-2) |
| | İlkokul ⁽²⁾ | 139 | 9,62 | 3,76 | | | |
| | Ortaokul ⁽³⁾ | 72 | 9,76 | 3,57 | | | |
| | Lise ⁽⁴⁾ | 45 | 10,89 | 3,76 | | | |
| | Üniversite ⁽⁵⁾ | 24 | 10,25 | 4,19 | | | |

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,635$, $p<0,05$). Katılımcıların okuduğunu anlama algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,524$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda anne eğitim durumu hiçbir okul mezunu değil ($\bar{X}=7,98$) olanların bilişin düzenlenmesi – denetleme becerileri ilkökul ($\bar{X}=9,62$), ortaokul ($\bar{X}=9,76$), lise ($\bar{X}=10,89$) ve üniversite ($\bar{X}=10,25$) olanlara göre daha azdır.

Tablo 4.21: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----|-----------|------|-------|--------|----------------------------------|
| Okuduğunu Anlama | Ortaokul ⁽¹⁾ | 10 | 14,50 | 4,30 | 3,763 | 0,014* | (3-2) (3-4) |
| | Lise ⁽²⁾ | 16 | 12,50 | 2,99 | | | |
| | Üniversite ⁽³⁾ | 32 | 15,19 | 1,65 | | | |
| | Lisans Üstü ⁽⁴⁾ | 25 | 13,12 | 3,73 | | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | t | p | Scheffe |
| Okuduğunu Anlama | Hiçbir Okul... ⁽¹⁾ | 15 | 7,00 | 3,70 | 4,197 | 0,001* | (6-1) (6-2) (6-3) (6-5) |
| | İlkokul ⁽²⁾ | 120 | 9,18 | 3,84 | | | |
| | Ortaokul ⁽³⁾ | 71 | 9,39 | 3,65 | | | |
| | Lise ⁽⁴⁾ | 79 | 10,75 | 3,42 | | | |
| | Üniversite ⁽⁵⁾ | 31 | 9,87 | 3,98 | | | |
| | Lisans Üstü ⁽⁶⁾ | 8 | 12,25 | 3,33 | | | |

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri baba eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,763$, $p<0,05$). Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,080$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda baba eğitim durumu üniversite ($\bar{X}=15,19$) olanların okuduğunu anlama becerileri lise ($\bar{X}=12,50$) ve lisansüstü ($\bar{X}=13,12$) olanlara göre daha fazladır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,197$, $p<0,05$). Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,530$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda baba eğitim durumu lisansüstü ($\bar{X}=12,25$) olanların okuduğunu anlama becerileri hiçbir okul mezunu değil ($\bar{X}=7,00$), ilkökul ($\bar{X}=9,18$), ortaokul ($\bar{X}=9,39$), lise ($\bar{X}=10,75$) ve üniversite ilkökul ($\bar{X}=9,87$) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.22: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu | Gelir Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----|-----------|------|-------|--------|---------|
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | 2500-3500 TL | 8 | 13,00 | 5,50 | 0,357 | 0,838 | |
| | 3500-4500 TL | 8 | 14,25 | 2,49 | | | |
| | 4500-5500 TL | 21 | 14,38 | 2,60 | | | |
| | 5500-6500 TL | 5 | 14,60 | 2,88 | | | |
| | 6500 TL ve üstü | 41 | 13,80 | 3,10 | | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | 2500-3500 TL ⁽¹⁾ | 165 | 9,07 | 3,68 | 4,895 | 0,001* | |
| | 3500-4500 TL ⁽²⁾ | 90 | 9,74 | 3,76 | | | (1-4) |
| | 4500-5500 TL ⁽³⁾ | 36 | 9,83 | 4,02 | | | (1-5) |
| | 5500-6500 TL ⁽⁴⁾ | 18 | 11,67 | 3,33 | | | (2-4) |
| | 6500 TL ve üstü ⁽⁵⁾ | 15 | 12,67 | 3,02 | | | (2-5) |

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,895$, $p<0,05$). Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,702$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda gelir durumu 2500-3500 TL ($\bar{X}=9,07$) olanların okuduğunu anlama becerileri 5500-6500 TL ($\bar{X}=11,67$) ve 6500 TL ve üstü ($\bar{X}=12,67$) olanlara göre daha azdır. Ayrıca gelir durumu 3500-4500 TL ($\bar{X}=9,74$) olanların okuduğunu anlama becerileri 5500-6500 TL ($\bar{X}=11,67$) ve 6500TL ve üzeri ($\bar{X}=12,67$) olanlara göre daha azdır.

Tablo 4.23: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu | Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman | n | \bar{X} | ss | F | P |
|-------------------------------------|--|-----|-----------|------|-------|-------|
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün | 30 dakika ile 1 saat arası | 44 | 13,93 | 3,45 | 0,726 | 0,539 |
| | 1 saat ile 1,5 arası | 21 | 13,62 | 3,49 | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası | 11 | 15,18 | 1,89 | | |
| | 2 saatten fazla | 7 | 13,29 | 1,38 | | |
| | | | | | | |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman | n | \bar{X} | ss | F | P |
| Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal | 30 dakika ile 1 saat arası | 139 | 9,68 | 3,67 | 1,251 | 0,291 |
| | 1 saat ile 1,5 arası | 81 | 10,16 | 4,12 | | |
| | 1,5 ile 2 saat arası | 62 | 9,52 | 3,47 | | |
| | 2 saatten fazla | 42 | 8,79 | 3,90 | | |
| | | | | | | |

Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda bilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.24: Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeklerinin Birbirileri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Ölçekler (Zekâ Seviyesi Üstün) | | Okuduğunu Anlama | Okuma Stratejilerini Destekleme | Okuma Stratejilerini İzleme | Genel Okuma Stratejisi |
|-----------------------------------|---|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Okuduğunu Anlama | r | 1 | -0,076 | 0,057 | -0,088 |
| | p | | 0,493 | 0,611 | 0,429 |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | r | -0,076 | 1 | 0,590 | 0,577 |
| | p | 0,493 | | 0,000 | 0,000 |
| Okuma Stratejilerini İzleme | r | 0,057 | 0,590 | 1 | 0,696 |
| | p | 0,611 | 0,000 | | 0,000 |
| Genel Okuma Stratejisi | r | -0,088 | 0,577 | 0,696 | 1 |
| | p | 0,429 | 0,000 | 0,000 | |

Okuduğunu anlama ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile okuma stratejilerini izleme arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuma stratejilerini destekleme ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,590$). Okuma stratejilerini destekleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,577$). Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61<r<0,80$) ($r=0,696$).

Tablo 4.25: Okuduğunu Anlama ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeklerinin Birbirileri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

| Ölçekler (Zekâ Seviyesi Normal) | | Okuduğunu Anlama | Okuma Stratejilerini Destekleme | Okuma Stratejilerini İzleme | Genel Okuma Stratejisi |
|------------------------------------|---|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Okuduğunu Anlama | r | 1 | 0,217 | 0,370 | 0,256 |
| | p | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | r | 0,217 | 1 | 0,774 | 0,837 |
| | p | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| Okuma Stratejilerini İzleme | r | 0,370 | 0,774 | 1 | 0,794 |
| | p | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| Genel Okuma Stratejisi | r | 0,256 | 0,837 | 0,794 | 1 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |

Okuduğunu anlama ile okuma stratejileri - destekleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,217$). Okuduğunu anlama ile okuma

stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,370$). Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$). Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,256$).

Okuma stratejilerini destekleme ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61 < r < 0,80$) ($r=0,774$). Okuma stratejilerini destekleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü çok yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61 < r < 0,80$) ($r=0,837$). Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61 < r < 0,80$) ($r=0,794$).

Tablo 4.26: Üstün Zekâlıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | β | Standart Hata | t | p | F | F anlamlılık | VIF |
|---------------------------------|---------|---------------|-------|-------|-------|--------------|-------|
| Sabit | 13,475 | 1,713 | 7,868 | 0,000 | | | |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | -0,114 | 0,048 | 0,803 | 0,424 | 1,168 | 0,327 | 1,672 |
| Problem Çözme Stratejisi | 0,270 | 0,068 | 1,669 | 0,099 | | | 2,160 |
| Genel Okuma Stratejisi | -0,210 | 0,040 | 1,311 | 0,194 | | | 2,113 |

R²=0,042
Düzeltilmiş R²=0,06
Durbin Watson= 1,763
Bağımsız: Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi
Bağımlı: Okuduğunu anlama

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F(3,79)=1,168$ $p=0,327$ $p > 0,05$). Okuma stratejilerini destekleme ($t=-0,803$ $p=0,342$ $p > 0,05$), problem çözme stratejisi ($t=1,669$ $p=0,099$ $p > 0,05$) ve genel okuma stratejisinin ($t=-1,311$ $p=0,194$ $p > 0,05$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Tablo 4.27: Normal Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | β | Standart Hata | t | p | F | F anlamlılık | VIF |
|---------------------------------|---------|---------------|-------|-------|--------|--------------|-------|
| Sabit | 4,702 | 0,814 | 5,778 | 0,000 | | | |
| Okuma Stratejilerini Destekleme | 0,174 | 0,051 | 1,744 | 0,082 | 18,713 | 0,000 | 3,735 |
| Problem Çözme Stratejisi | 0,504 | 0,040 | 5,606 | 0,000 | | | 3,037 |
| Genel Okuma Stratejisi | 0,002 | 0,033 | 0,014 | 0,988 | | | 4,065 |

R²=0,149
Düzeltilmiş R²=0,141
Durbin Watson= 1,831
Bağımsız: Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi
Bağımlı: Okuduğunu anlama

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı ($F(3,320)=18,713$ $p=0,000$ $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Okuma stratejilerini destekleme ($t=-0,1744$ $p=0,082$ $p > 0,05$) ve genel okuma stratejisinin ($t=0,014$ $p=0,988$ $p > 0,05$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı

bir etkisi olmadığı %95 güven düzeyinde belirlenirken, problem çözme stratejisinin ($t=5,606$ $p=0,000$ $p<0.01$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %99 güven düzeyinde belirlenmiştir. Problem çözme becerisinin okuduğunu anlamının tek başına $0,141$ 'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,141$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuduğunu anlamının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Okuduğunu anlama $=0,573+0,504*\text{problem çözme stratejisi}$

Problem çözme stratejisinde bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde $0,504$ 'lük pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Sonuç

Zekâ durumu üstün olan katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler ile okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen betimleyici istatistiklere göre üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin $223,224$ toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek maddeden oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin $13,963$ toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Zekâ durumu normal olan katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri, üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler ile okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen betimleyici istatistiklere göre 4 maddeden oluşan üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin $207,853$ toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek maddeden oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin $9,651$ toplam ortalama bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin dağılımını incelemek için katılımcı sayısı 50 'nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -1.0 ile $+1,0$ arasında olması gerekliliği incelendiğinde değişkenlere göre bu değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Merkezi limit teoremi gereği örneklem hacminin 30 'un üzerinde olması dağılımın normalliğe yakınlığını belirtmektedir. Örneklem hacmi 407 olduğundan dağılımın normal olmasa da merkezi limit teoremi gereği normal dağılımdan uzaklaşmadığı sonucuna varılabilir. Bu bilgiler ışığında verilerin normal dağılımdan çok uzaklaşmadığı belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuma stratejisini destekleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kadın olanların okuma stratejilerini destekleme becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kadın olanların problem çözme stratejisi becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kadın olanların genel okuma stratejisi becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kadın olanların okuma stratejileri becerileri erkek olanlara göre daha fazladır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri becerileri gelir durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların problem çözme stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların problem çözme becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların genel okuma stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların genel okuma stratejisi becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuma stratejileri becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır.

Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuma stratejisini destekleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuma stratejilerini destekleme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların okuma stratejisi destekleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat, 1,5 saat ve 2 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların problem çözme stratejisi becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların problem çözme stratejisi algıları 1 saat ile 1,5 saat ve 1,5 saat ve 2 saat olanlara göre daha azdır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 1,5 saat ve 2 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 1,5 saat ve 2 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyetlerine göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kadın olanların okuduğunu anlama becerilerinin erkek olanlara göre daha fazladır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuduğunu anlama algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda anne eğitim durumu hiçbir okul mezunu değil

olanların bilişin düzenlenmesi – denetleme becerileri ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olanlara göre daha azdır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri baba eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda baba eğitim durumu üniversite olanların okuduğunu anlama becerileri lise ve lisansüstü olanlara göre daha fazladır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda baba eğitim durumu lisansüstü olanların okuduğunu anlama becerileri hiçbir okul mezunu değil, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ilkokul olanlara göre daha fazladır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; Okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda gelir durumu 2500-3500 TL olanların okuduğunu anlama becerileri 5500-6500 TL ve 6500 TL ve üstü olanlara göre daha azdır. Ayrıca gelir durumu 3500-4500 TL olanların o okuduğunu anlama becerileri 5500-6500 TL ve 6500TL ve üzeri olanlara göre daha azdır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda bilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okuduğunu anlama ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile okuma stratejilerini izleme arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuma stratejilerini destekleme ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır.

Okuduğunu anlama ile okuma stratejileri - destekleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.

Okuma stratejilerini destekleme ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü çok yüksek kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi ve genel okuma stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı %95 güven düzeyinde belirlenirken, problem çözme stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %99 güven düzeyinde belirlenmiştir. Problem çözme becerisinin okuduğunu anlamamanın tek başına 0,141'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuduğunu anlamamanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: Okuduğunu anlama =0,573+0,504*problem çözme stratejisi

Problem çözme stratejisinde bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,504'lük pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Öneriler

Okullarda öğrencilerin eğitiminden öğretmenler sorumlu olduğundan, öğretmenlere çocukların üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek etkinlikler her dersin ortak noktası olarak görülerek öğrencilere sezdirme yoluyla gerekli eğitimler verilmelidir. Araştırmanın konusu her ne kadar okuma eğitimine yönelik olsa da üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama, eğitim sürecinin her aşamasında kullanılan/kullanılması gereken bireye dair temel becerilerdir. Bu nedenle eğitim sürecinin her aşamasında üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlamamanın bir ders olarak, bir ödev olarak verilmesi yerine, tüm derslerde temel bir süreç olarak doğal yollarla çocuklara kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik bilinç oluşturabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Bunun için üniversitelerin eğitim fakültelerinde üstbilişsel okumaya, okuduğunu anlamaya yönelik ortak dersler oluşturulup her branştan öğretmen adayının bu eğitimi özümsemesi sağlanmalıdır.

Araştırma zekâ düzeyi üstün ve normal olan çocuklara yönelik yapılmıştır. Zekâ düzeyi üstün olan çocukların yaşlarına göre daha erken yaşta birçok akademik beceriyi edindikleri gibi okuma becerileri de yaşlarına göre daha erken yaşta başlamaktadır. Gerek normal zekâlı çocuklar gerekse üstün zekâlı çocuklar ortaokula gelene dek okul öncesinde ve ilkokulda okumaya yönelik çeşitli eğitimler almaktadırlar. Bu noktada ortaokuldan önceki eğitim süreçlerinde bu beceriler tüm etkinliklerde, çalışmalarda çocukların etkin bir şekilde kullanmaları için öğretmenler tarafından yönlendirmeler yapılmalıdır.

Üstün zekâlı çocuklar erken yaşta okumayı öğrendiklerinden okula çoğu zaman okuma becerisini edinmiş bir şekilde başlamaktadırlar. Bu nedenle aileler de çocuğa gelişmiş bir okuma kültürü edindirmede duyarlılık gösterip gelişen bu becerinin niteliğinin artması için çocuğa rehber olmalıdır.

Kaynakça

- Muhtar, S. 2006. Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. Ç. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fehrenbach, C. R. "Gifted/Average Readers: Do they use the same reading strategies?" *Gifted Child Quarterly*. c. 35. s. 3. (1991): 125-27.
- Kanmaz, A. 2012. Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates. (2005): 3-18.
- Karasar, N. 2016. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3. Bs. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kirişçi, N, Köksal Konik, A. "Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Öğrencilerin Matematikte Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri ve Motivasyonel İnançları". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.13-2. s. 25. (2016): 143-157.
- Öztürk, E. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*. c. 11. s. 2. (2012). 292-305
- Tüysüz, C. "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Yönelik Üstbiliş Düzeylerinin Belirlenmesi" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. c. 10. s. 21. (2013): 157-166.