

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEŞİNCİ SINIF NORMAL VE ÜSTÜN ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME,
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**SUNA ÖZCAN
16746012**

**TEZ DANIŞMANLARI
Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ
Dr. Öğr. Gör. MARİLENA ZİNOVİA LEANA TAŞÇILAR**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEŞİNCİ SINIF NORMAL VE ÜSTÜN ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME,
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA VE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**SUNA ÖZCAN
16746012**

**TEZ DANIŞMANLARI
Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ
Dr. Öğr. Gör. MARİLENA ZİNOVİA LEANA TAŞCILAR**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEŞİNCİ SINIF NORMAL VE ÜSTÜN ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME,
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

SUNA ÖZCAN
16746012

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 21. 11. 2018

Tezin Savunulduğu Tarih: 24.10. 2018

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Muhammed Eyüp Lalbasi	M. Lalbasi
Jüri Üyeleri	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKKESEN	A. Sakkesen
	Prof. Dr. Ali Fuat KRICI	A. Fuat Krici

İSTANBUL
EKİM 2018

ÖZ

BEŞİNCİ SINIF NORMAL VE ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL DÜŞÜNME, ÜSTBİLİŞSEL OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Suna Özcan

Ekim, 2018

Bu araştırmanın amacı zekâ düzeyi normal ve üstün olan öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerilerini çeşitli demografik bilgiler 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 “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri A Formu”, “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. Araştırma sonucuna göre anne eğitim durumu, normal ve üstün zekâlı bireylerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etki göstermezken baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre zekâ düzeyi üstün olanların okuduğunu anlama becerileri zekâ seviyeleri normal olanlara göre daha fazladır. Zekâ düzeyi üstün olanların üstbilişsel okuma stratejilerini zekâ düzeyi normal olanlara göre daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Zekâ düzeyi üstün olanların üstbilişsel farkındalık becerileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâlı çocuklar, üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerisi

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE USE OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES OF FIFTH-GRADE AND GIFTED STUDENTS IN JUNIOR HIGH SCHOOL

Suna Özcan

October, 2018

The main purpose of this research is to determine the effects of metacognitive thinking skills and 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 “A Form of Metacognitive Awareness Inventory”, “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 thinking, metacognitive reading, reading comprehension

ÖN SÖZ

*Saadet'e
ve okul yüzü görememiş,
kocaman hayalleri olan minik yüreklere...*

Günümüz eğitim sisteminde bireye eğitim vermek bilgi vermenin ötesine geçmiştir. Eğitim kurumlarının hedefi bilgi vermekten ziyade bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmek, öğrenciye akademik yaşamını şekillendirmesi için rehber rolü üstlenmek olmuştur. Teknolojinin ileri safhaya geçmesi ile bilgi her an her yerde ulaşılabilir duruma gelmiştir. Eğitim kurumlarına sınırsız bilgilerin doğruluğunu sorgulatacak, bilişsel becerileri geliştirecek bir eğitim modeli sunma görevi düşmektedir. Üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler, karşılaştıkları durumlar karşısında yaratıcı çözüm yolları üretip en az çaba ve zamanda hedeflerine ulaşabilmektedirler. Bu noktada temel iletişim aracı olan dil devreye girmektedir. Okuma becerisi de akademik yaşama atılmanın ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Okuyan, sorgulayan bireyler hayatın her noktasında daha başarılı olmaktadır. Okuma becerisinin bu denli önemli olduğu göz önüne alındığında bireylerin okurken, okuduklarından üst düzeyde verim alabilmeleri için okuma süreçlerini kontrol edebilecekleri yöntem ve teknikler öğretmek oldukça önemlidir.

Ülkemizde üstün zekâlı bireylerin eğitimine verilen önem her geçen gün artmaktadır. Çünkü üstün zekâlı bireyler sanata, bilime, ülkenin geleceğine yön verebilecek ender insanlardır. Kendilerine uygun bir eğitim programı sunulması halinde ülkenin bayındır hale gelmesinin temel taşları olacaklardır. Üstünler yaşitlarına göre daha erken yaşta okumaya ilgi duymaktadırlar. Onların kendi bilişlerini düzenlemelerini sağlayacak destek sağlanması durumunda daha nitelikli okurlar olacaklardır. Bu da hayatın her alanında üst düzey verim almalarını sağlayacak ön adımları atmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmada normal ve üstün zekâlı çocukların okuma sürecinde okuduklarını anlamada ileri düzeye ulaşmalarını sağlayacak üstbilişsel düşünme ve üstbilişsel okuma becerileri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma ile üstün ve normal zekâlı çocukların okuma süreçlerini kolaylaştıracak üstbilişsel düşünme ve üstbilişsel okuma beceri ve stratejilerini kazanmaları için yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı -çok yoğun bir çalışma programına sahip olmasına rağmen- üstlenerek beni yönlendiren, duruşuyla, fikirleriyle ve tecrübesiyle ufku açan, çalışmamın her aşamasında desteğini eksik etmeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş'a içtenlikle teşekkür ederim. Lisans eğitimim boyunca kıymetli bilgileriyle aydınlanmamı sağlayan, lisansüstü eğitimim boyunca da engin bilgisiyle her zaman yanımda olmayı ihmal etmeyen eş danışmanım, çok kıymetli hocam Öğr. Gör. Dr. Marilena Zinovia Leana Taşcılar'a müteşekkirim. Okumaya olan ilgimi okuma eğitimi ile ilgili verdiği derslerle daha da perçinleyen ve

lisansüstü çalışmalarım için yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya çok teşekkür ederim. Lisans ve lisansüstü eğitimimde gerek Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında gerekse Özel Eğitim Ana Bilim Dalında bana örnek olan Öğr. Gör. Dr. Melodi Özyaprak'a, Öğr. Gör. Dr. Nuray Küçükler Kuşcu'ya, Doç. Dr. Nihat Gürel Kahveci'ye, Prof. Dr. Yıldız Kocasavaş'a ve bu bilim yolculuğumda bilgi ve birikimleri ile yolumu aydınlatan tüm hocalarıma saygılarımı sunarım. Çalışmamda bana destek olan Arş. Gör. Talha Göktentürk, Öğr. Gör. Mustafa Özgün Harmankaya'ya ayrıca teşekkür ederim.

İstanbul; Ekim, 2018

Suna Özcan

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	7
2. İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. Okuma	8
2.1.1. Okuma Eğitimi	11
2.1.2. Okuma Stratejileri	13
2.1.3. Okuma Kültürü	16
2.2. Üstbilış	19
2.2.1. Üstbilışin Boyutları	22
2.2.2. Üstbilışin Modelleri	23
2.2.2.1. Flavell'in Üstbilış Modeli	23
2.2.2.2. Brown'un Üstbilış Modeli	25
2.2.2.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbilış Modeli.....	26
2.3. Üstbilış ve Okuma.....	28
2.4. Üstbilışin Eğitimi	31
2.4.1. Üstbilışin Ölçümü	33

2.5. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek.....	34
2.6. Zekâ ve Bazı İlgili Kuramlar.....	36
2.6.1. Tannenbaum Yıldız Kuramı Modeli	36
2.6.2. Üç Halka Kuramı	37
2.6.3. Sternberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı	38
2.6.4. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı	39
2.6.5. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı	39
2.7. Üstün Zekâlıların Eğitimi.....	40
2.7.1. Hızlandırma.....	41
2.7.2. Gruplama.....	42
2.7.3. Zenginleştirme.....	43
2.7.4. Farklılaştırma	44
2.7.5. Üstün Zekâlıların Okuma Becerileri	44
2.8. Üstün Zekâlılarda Üstbiliş.....	46
3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-Ç) A.....	51
3.3.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI).....	51
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi	52
3.4. Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR	53
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
5.1. Sonuç.....	107
5.2. Öneriler	129
KAYNAKÇA	132
EKLER.....	143
ÖZ GEÇMİŞ.....	154

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1: Çalışma Yapılan Ortaokulların Listesi	50
Tablo 3.2: Çalışma Yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerinin Listesi	50
Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Zekâ Durumu Üstün Kişilerin Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Zekâ Durumu Normal Kişilerin Demografik Özellikleri.....	54
Tablo 4.3: Zekâ Durumu Üstün Olan Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerileri, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları	56
Tablo 4.4: Zekâ Durumu Normal Olan Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerileri, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları	57
Tablo 4.5: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerileri, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları	58
Tablo 4.6: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	59
Tablo 4.7: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	60
Tablo 4.8: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları	61
Tablo 4.9: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.10: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Anova testi Sonuçları	66
Tablo 4.11: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova testi Sonuçları	69
Tablo 4.12: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.13: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	75

Tablo 4.14: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	76
Tablo 4.15: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	79
Tablo 4.16: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.17: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	85
Tablo 4.18: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.19: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	90
Tablo 4.20: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	90
Tablo 4.21: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	91
Tablo 4.22: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.23: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları	94
Tablo 4.24: Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeklerinin Birbirileri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	95
Tablo 4.25: Okuduğunu Anlama ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeklerinin Birbirileri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	97
Tablo 4.26: Üstün Zekâlıların Okuma Stratejilerileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 4.27: Normal Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejilerilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	100
Tablo 4.28: Üstün Zekâlıların Üst Bilişsel Farkındalığının Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 4.29: Normal Zekâlıların Üst Bilişsel Farkındalığının Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 4.30: Üstün Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Üstbilişsel Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	103
Tablo 4.31: Normal Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	103

Tablo 4.32: Katılımcıların Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.33: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	105
Tablo 4.34: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Flavell'in Üstbiliş Modeli	24
Şekil 2.2: Brown'un Üstbiliş Modeli.....	26
Şekil 2.3: Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli.....	27
Şekil 2.4: Tannenbaum Yıldız Kuramı Modeli	37
Şekil 2.5: Üç Halka Kuramı.....	38

KISALTMALAR

ANOVA: Analysis of Variance

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

F: Frekans

N: Toplam Veri

P. :Anlamlılık Düzeyi

S. :Standart Sapma

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UBFÖ-Ç: Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

MARSI: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

PYBS: Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca içinde buldukları hayatı anlayabilmek, anlamlandırabilmek için çeşitli iletişim araçlarına ihtiyaç duymuşlardır. Bu iletişim araçlarından en önemlisi kuşkusuz dildir. Bu önemli iletişim aracının da kendine özgü kuralları ve yapısı bulunmaktadır. Dilin iletişim sürecindeki kullanımı, alıcı dil ile ifade edici dil olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. İfade edici dil konuşma ve yazma iken, alıcı dil dinleme ve okumadan oluşmaktadır. Dinleme becerisi doğumdan önce kazanılırken okuma becerisi için bireyin belirli bir olgunluk düzeyine ulaşması gerekmektedir. Belirli bir olgunluk düzeyine ulaşan çocuk okumaya yönelik faaliyetlerde bulunabilecek duruma ulaşmaktadır. Okuma becerisi genellikle okullaşma süreci ile başladığı kabul edildiği için çocuğun ilk akademik başarısı, okuma becerisini kazanması olarak görülebilir. Eğitim sürecinin ilk kademesinde başlayan okuma serüveni bireyin hayatı boyunca ona her alanda ve her anlamda eşlik eden vazgeçilmez bir araç hâline gelmektedir. Gerek akademik, gerek iş, gerekse iletişim sürecinde okuma becerisinin niteliği bireyin yaşam standardı için bir ön koşul hâlini almaktadır. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin eleştirme, sorgulama, okuduğu metin ile metin yazarı ile sürekli bir diyalog halinde olması söz konusudur (Arıcı, 2015, Bayraktar, 2016, 2; Bayraktar, 2012, 3). Okuma sürecine katılan öğrencilerin düşünme becerileri de gelişmektedir. Öğrencilerin her birinin eleştirel okur olabilmesi için eleştirel düşünme ile okuma becerilerini bir arada kullanabilecekleri bir çalışma ortamı ile tanışmaları gerekmektedir.

Yaşamı kavrayabilmenin temel yolu alıcı dil becerileridir. Günümüzde her an her yerde her konu hakkında sınırsız bilgi elimizin altında beklemektedir. Bireylerin, baş döndürücü şekilde çeşitlenip dallanan bilgilerin doğruluğunun, kanıtlanabilirliğinin, artlarındaki alt boyutlar gibi birçok faktörün farkına varıp bunları kendi bireysel öğrenme özelliklerine göre organize etmeleri gerekir. Bu da özel disiplinler gerektiren, ileri düzey bilişi, eleştirip düzenleyen bunları okuma sürecine katan bireylerin varlığını gerektirmektedir. Eğitimin amacı, artık bilgi

vermek yerine, bilgiye erişme yollarını gösterme, bilgiyi kontrol edebilme, öğrencinin öğrenme hedefi seçip bu hedef doğrultusunda duygu ve düşüncelerini sürece katarak amacına ulaşmak yolunda sebat ve kararlılık gösterecek beceriler edinmesini sağlamaktır. Bu amaç da bizi öz denetimsel, yani üstbilişsel öğrenmeye dolayısıyla üstbilişsel okumaya yöneltmektedir (Boekaerst, 1997'den aktaran, Özcan, 2007, 1). Üstbiliş, bireyin kendi kendisini gözlemleyip değerlendirmesini sağlar. Üstbilişin amacı bağımsız, amaçlı, etkili bireylerin olmasını sağlamaktır (Şen, 2003, 9). Okuma sürecine ifade edilen üstbilişsel becerilerin katılması ile bireyler eğitimde amaçlanan donanımlara sahip olarak, eğitimin birer aktif üyesi olmaktadır. Böylece bir bireyin yaşamı boyunca kullandığı temel dil becerilerinden olan okuma becerisini kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanırken nerede, ne zaman, nasıl, niçin hareket etmesi gerektiğinin bilincinde olarak hareket etmiş olur. Bu da emek, maliyet, zaman kaybını asgari düzeye düşürürken, gerek birey için gerekse bireyin üyesi olduğu toplumun refah düzeyinin üst düzeye ulaşması için atılması gereken adımların önemli bir aşaması olur.

Okuma sürecinde ve diğer eğitim süreçlerinde zihinsel becerilerden en iyi ve en hızlı şekilde faydalanmak adına özellikle gelişmiş toplumlarda zekâ düzeyi ileri olan bireyler için kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak, bu potansiyellerinin farkında olan bireylerin kendilerini en iyi şekilde yansıtabilecekleri eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Buradaki amaç hem ifade edilen bireylerin demokrasinin bir gereği olarak potansiyellerine uygun bir şekilde ihtiyaçlarının karşılanması hem de bu bireylerin üstün becerilerinden toplum, ülke olarak en iyi şekilde istifade etmektir. Son dönemlerde Türkiye'de de üstün zekâlı bireyler için yapılan çalışmalar yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Alan taramasında üstün zekâlı çocukların okuma becerileri, üstbilişsel okuma becerileri ile üstbilişsel düşünme becerilerine yönelik bir çalışmanın olmadığı dikkate alınarak yoğunluk kazanmaya başlayan araştırmalara yeni bir bilimsel dayanak oluşturmak adına böyle araştırmanın yapılmasının gerekliliği tespit edilmiştir.

Birey eğitim hayatına okuma becerisini kazanmakla başlar ve bu süreç yaşamı boyunca devam eder. Eğitimde her konu ve alanda temel kaynaklar okuma becerisi ile zihinde yapılandırılmaktadır. Aynı şekilde günlük yaşamsal ihtiyaçları karşılanmanın, iletişim kurabilmenin temel yolu dil, dolayısıyla okuma becerisidir. Okuma becerisinin böyle hayati bir değerde olması özel eğitime ihtiyaç duyan üstün

zekâlı bireyler için de hayati derecede önem arz etmektedir. Çünkü üstün zekâlı bireyler genellikle yaşlılarından çok daha ileri düzeyde gelişmiş bir dil yetisine sahiptirler; daha erken yaşta okumaya, sorgulamaya başlarlar. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda okuma sürecine başlayan üstün zekâlı bir bireyin zaten eleştirel düşünmeye meyilli olan zihinsel yetisine yardımcı olacak üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma becerilerinin gelişimine ve bunların sistemleştirilmesine yardımcı olacak bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin araştırma konusu olan demografik bilgiler ile zekâ düzeylerine göre durumu nasıldır?

1.3. Alt Problemler

- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri gelir durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların okuma stratejilerini kullanma becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların bilişsel farkındalık algıları baba eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri gelir durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı mıdır?

- Zekâ seviyesi üstün katılımcıların okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı mıdır?

- Zekâ seviyesi normal katılımcıların okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı mıdır?

- Katılımcıların bilişsel farkındalık becerileri zekâ seviyelerine göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların üstbilişsel okuma becerileri zekâ seviyelerine göre anlamlı mıdır?

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri zekâ seviyelerine göre anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı normal zekâlı ve üstün zekâlı beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel düşünme becerileri, üstbilişsel okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ile araştırma konusu olan demografik bilgiler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca zekâ durumu ile üstbilişsel okuma, üstbilişsel düşünme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki çalışmanın temel dayanaklarından biridir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Konfüçyüs, “Bir kişiye iyilik yapmak istiyorsan ona balık verme, balık tutmayı öğret.” der. Eğitim verilen bireyin bağımsız bir birey olabilmesi için ona balık tutmanın yollarının öğretilmesi gerekmektedir. Bu yollardan en önemlisi de üst düzey zihinsel becerilerin devreye koyulabildiği okuma becerisidir. Birey okuma sürecinde üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma becerilerini devreye koyup bu süreçten en üst düzeyde verim alabilmektedir. Üstbilişsel düşünme ve üstbilişsel okuma becerileri gelişmiş bireyler okuma eyleminden üst düzeyde verim alabilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında hangi yolları takip etmeleri gerektiğinin bilincindedirler. Özellikle zihinsel olarak daha hızlı ve yaratıcı düşünebilen bireyler daha kısa zamanda en iyi şekilde bu üst düzey becerileri okuma sürecine katabilmektedirler. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler de bu üst düzey becerileri oldukça aktif bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Küreselleşen dünyada her geçen gün gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için var olan zihinsel potansiyellerden istifade edebilmek adına ülkeler ciddi oranlarda bütçeler ayırmaktadır. Türkiye’de de son dönemlerde üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin var olan potansiyellerinin üst düzeye ulaşabilmesi için önemli çalışmalar yapılmaktadır. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin var olan zihinsel yetilerinin ön plana çıkarılması için yapılan çalışmalarda göz önünde bulundurulmuş en önemli hususlardan biri de birden fazla zekâ alanlarından üstün nitelikte beceriye sahip olmalarıdır. Üstün zekâlılar akranlarına göre bir işi bitirmede daha yaratıcı ve daha öz verilidir. Bu bireyler üstün potansiyellerinden dolayı problem çözmenin birden fazla yolu olduğunun bilincinde olarak okuma sürecinde bundan sonuna kadar istifade etmektedirler. Üstün zekâlıların bu üst düzey düşünme ve bir işi iyi bir şekilde bitirme azimleri okuma sürecinde onların yaratıcı ve üretken bireyler

olmalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle üstün zekâlı bireylerin var olan potansiyellerinin açığa çıkarılması verilecek nitelikli bir eğitim okuma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Üstün zekâlı bireylerin üst düzey potansiyellerinden dolayı çoğu daha okula başlamadan okuma becerisini kazanmaktadırlar. Bu da okuma eğitiminin onlar için ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Yapılan alan araştırmasında normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme ile üstbilişsel okuma becerilerinin okuduklarını anlamaları üzerine etkisi araştırılmamıştır. Alandaki normal ve üstün zekâlı bireylerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin nasıl olduğuna dair bir araştırma yapılması gerekli görülüp bu araştırmanın alana, normal ve üstün zekâlı bireylerin üst düzeyde bir okuma eğitimine tabi tutulmaları için alana katkı sunması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın konusuna uygun olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan her bir grubun benzer özelliklere sahip olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-Ç) A”, “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ)”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi” ile “Kişisel Bilgi Formu” katılımcılar tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla,

İstanbul ilinde bulunan MEB’e bağlı dört ortaokul ile İstanbul ilinde bulunan iki bilim ve sanat merkezinde eğitim görmekte olan 5. sınıf öğrencileriyle,

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla,

Araştırmada kullanılan testlerin ölçtüğü düşünülen özelliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Üstbiliş (Metacognition): Bireyin bilişsel süreci ile bilişsel sürecin bilgisine sahip olması ve bunları kontrol edebilecek niteliğe sahip olmasını ifade etmektedir (Flavell, 1979).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010).

Üstün Zekâ (Giftedness): Üst düzey başarıya ek olarak bireylerin zekâ, özel akademik yetenekler, yaratıcı düşünme ve liderlik becerileri yönünden üstün olmaları durumudur (Jolly, 2009, 43).

Üstbilişsel Okuma: Bireyin okuma sürecinde okuduğu metne uygun olarak yöntem ve teknikler kullanması, uyguladığı yöntem ve teknikler üzerinde düşünmesi, kendi okuma sürecini kontrol edebilmesidir (Kanmaz, 2012, 57).

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Okuma

Okuma bireyin kendi yaşantıları sonucu edindiği bilgileri okuduğu metinle bütünleştirip yeni bir anlam oluşturma sürecidir. Okumada fiziksel ve zihinsel süreçlerden olan görme, seslendirme, anlama, anlamlandırma gibi işlemler rol almaktadır. Okuma süreci çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlayıp kelime ve cümlelerin anlamlandırılmasıyla devam eder. Anlamlandırılan metinlerin dikkat çekilen kısımları arasında sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. Zihinsel aşamalardan geçirilen metin okuyucunun ön bilgileriyle bütünleşip yeni bir anlam boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma sürecinin anlamlandırılıp değerlendirilmesinde okuyucunun okunan metindeki konuya olan ilgisi, okuyucunun eğitimi, okuyucunun genel kültürü, okumaya güdülenme düzeyi, metni okumadaki amacı belirleyici olmaktadır. Okuma sürecinin başından sonuna kadar okuyucu fiziksel ve zihinsel olarak aktif bir rol üstlenmektedir (Güneş, 2014, 128; Akyol, 2003, 49; Topbaş, 1988, 12).

Birey okuma becerisiyle edindiği deneyim ve yaşantılarla hayatına devam etmektedir. Bu süreçte edindiği yeni deneyim ve kazanımlarla zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırmaktadır. Böylece birey yaşamının her alanında kendini daha iyi ifade etmenin yanı sıra diğer olay ve durumları daha iyi bir şekilde kavrayıp üst düzey düşünme becerilerini sürece katabilmektedir (Karadeniz, 2014, 114'ten aktaran, Deniz, 2015, 46).

Okuma becerisi; etkili iletişim kurma, karar verme, sorun çözme gibi temel ve üst düzey becerilerinin kazanılmasında önemli görevler üstlenmektedir. Okuma becerisi sadece bilginin alınma süreci olmadığı birçok ülkede devletlerin okuma politikaları geliştirmelerinden anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda okumanın gerek zihinsel gerekse fiziksel boyutu önemli ağırlık merkezleri olarak görülmektedir (Güneş, Susar Kırmızı, 2014, 197).

Okuma becerisi gelişmiş bireylerin bağımsız hareket edebilme becerileri gelişmiştir. Yaşamlarında sorunlara çözüm üretebilen başkalarına bağımlı bir şekilde yaşamak yerine hayata anlam katma sürecinde bağımsız olarak yaptıkları tutum ve davranışlarının sorumluluklarını taşıyabilmektedirler (Sidekli, 2010, 21). Okuma, bireyin ön bilgilerini, yaşam deneyimini, kültürünü de sürece kattığı, bireyin süreç boyunca aktif bir rol üstlendiği karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. Kendini iyi ifade edebilmenin, içinde bulunulan ortamda verilmek istenen iletinin anlaşılabilmesi gelişmiş bir alıcı dil becerisini gerektirmektedir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler akademik, sosyal, bireysel, iş hayatı gibi birçok alanda oldukça başarı gösterebilmektedirler.

Birey okuma sürecine adım atarken kendi yaşantısı sonucu edindiği bilgi ve becerileri de sürece dâhil eder. Böylece yaşam boyu devam eden okuma süreci arttıkça bireyin bilgi, birikimi, kültürü, hayatı anlama ve anlamlandırma süreci de nitelikli bir şekilde artarak devam etmektedir (Keskin, Akyol, 2014, 108). Okuma-yazma öğretiminin ilk basamağı olan okuma becerisinin gelişimi ancak okuma çalışmaları, alıştırmaları yapılarak geliştirilebilir. Okuma ile ilgili yapılan çalışmalara göre belleğin gelişiminde okuma becerisinin yüksek düzeyde katkısının olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2014, 39, Arıcı, 2016, 1392). Basılı metinleri anlamamanın en iyi yolu okumaktır. Okuma bireyin ihtiyaçları doğrultusunda seçimlerde bulunup bu seçimlere yönelik çalışmalarda bulunmasına katkı sağlamaktadır. Okumanın gerçekleşmesi bir metnin varlığına bağlıdır. Bireyin okumadan beklentisi doğrultusunda okumaları metin üzerinden gerçekleşir (Özer, 2017, 14).

Okumayı oluşturan temel öğeler metin, amaç, yazar ve okurdan oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

Metin: Okumayı konu edinen anlatımsal bir bütünlüğü barındıran sözcüklerden oluşan somut bir iletişim aracıdır.

Amaç: Her okuma edimi bir amacı gerçekleştirmek üzere yapılmaktadır. Okur okuma sürecinde metinle iletişim kurmaktadır. Bu süreçte metinle uzlaşma ya da metin yazarıyla çatışma durumu söz konusudur.

Yazar: Çift yönlü iletişim kanallarından biri olan yazma sürecinde, yazar kanalın bir ucunu oluşturmaktadır. İletişimin diğer kanalını ise okuyucu oluşturmaktadır.

Okur: Her metin türü belirli bir kesime hitap eder. Okur metni alımlayıp metnin vermek istediği iletiyi çözmeye çalışan bireydir. Bu süreçte okunan metnin tür ve niteliğine göre sarf edilen çaba da değişir (Özdemir, 1983, 31–53'ten aktaran, Sallabaş, 2008, 146).

Okuma becerisi, bireyin farklı kaynaklardan istifade ederek olay, durum, bilgi, beceri ve durumlarla karşılaşmasını sağlamaktadır. Önceden temel kaynak kâğıt üzerine basılı olan materyaller iken günümüzde sanal ortamların, elektronik araçların çoğalıp farklılaşmasından dolayı kitapların da biçim ve erişim yolları değişip çeşitlenmiştir. Fakat bu süreç okumaya duyulan ihtiyacı azaltmamıştır. Günümüze kadar olduğu gibi bundan sonraki süreçlerde de bilginin erişim yollarının temeli olarak okuma var olmaya devam edecektir (Batur, Alevli 2014, 23, Arıcı, 2012, 45).

Bireyin bir birey olarak varlığının farkına varabilmesi, içinde bulunduğu durumun ötesine geçebilmesi, yerelden evrensele ulaşabilmesi için hayatın temel mücadelesidir. Okuma insanlığın doğa ile mücadelesinde doğaya egemen olmasının ilk yoludur. Her yenilik bir öncekinin gelişmiş hâlidir. Bu süreçte okuyan kendini geliştiren bireyler bu hayat mücadelesinde egemen olacak olan bireylerdir. Okumayan, hayatın akışına ayak uydurup kendini geliştirmeyen bireyler yok olmaya mahkûm olacaklardır. Okuyan ve okumayan bireyler arasındaki fark yaşamlarının her basamağında karşılıklarına çıkacaktır. Bireylerin akademik yaşamları, iş, sosyal, hatta günlük hayatları bile okuma kültürüne sahip olmamalarından dolayı olumsuz etkilenecektir. Bu nedenle okumak sadece bir eylem, bir bilgi alma süreci değil, aslında yaşamın kendisidir (Ungan, 2008, 214). Okuma becerisi gelişen bireylerin düşünce dünyaları da buna paralel olarak gelişir. Okumanın temelinde bilgi edinme amacı olmasına karşın düşünme, üretme, eleştirme, yapılandırma süreçlerinin de alt yapısına dayanak olmaktadır (Ungan, 2008). Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğu için, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder.

Okumanın zihinde yapılandırılması algılamayla başlar. Algılanan kelimeler tanıma aşamasına geçirilip zihinde anlamlandırılır. Tanıma becerisi gelişmiş bireyler zamanlarının çoğunluğunu anlamaya ayırırlar. Bireyin zihinsel anlamlandırma işlemi *okuma, anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma, değerlendirme* aşamalarından oluştuğu görülecektir (İhtiyaç Yayıncılık, 2016, 105).

Okuma-anlama sürecinde anlama için kelime dağarcığı ve bağlamı da oldukça önemli bir role sahiptir. Gelişmiş bir okuma becerisi için şu aşamaların varlığı kabul görmektedir: Hazırlık ve taklit aşaması, başlangıç aşaması, elişim aşaması, ilerleme aşaması, ilişkilendirme aşaması, akıcı okuma aşaması, utalık aşaması, bağımsız okuma aşaması (İhtiyaç Yayıncılık, 2016,104).

Dil ve kişiliği etkili bir şekilde sistemleştiren en etkili yol okumadır. Okuma özelde bireyin genelde toplumun gelişimini sağlamanın ve engelleri ortadan kaldırmanın en temel yollarından biridir. Eğitim sistemimizde kullanılan eğitim materyallerinin büyük bölümünün yazılı olması, eğitim sistemimizin genel olarak okuma üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu da okumayı eğitim-öğretim hayatında da önemli kılmaktadır. Bu husus okumanın kullanım ve edinim sürecinin sadece Türkçe dersiyle sınırlı olamayacağını göstermektedir (İhtiyaç Yayıncılık, 2016, 107).

Okuma eyleminin gerçekleşmesi için bireyin çeşitli fiziksel ve zihinsel unsurlara sahip olması gerekmektedir. Ana hatlarıyla okuma unsurları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okumanın fiziksel unsurları:

Göz hareketleri,
Netlik alanı (aktif görme alanı)
Netlik açısı
Okuma mesafesi
Ses organları

Okumanın zihinsel unsurları

Görüntüleme merkezi
Tanıma merkezi
Görüntü yorum merkezi
Okuma merkezi
Konuşma merkezi
(İhtiyaç Yayıncılık, 2016, 110)”.

2.1.1. Okuma Eğitimi

Bilimsel ve teknolojik araçlar erişilemez bir hızda gelişip ilerlerken bu gelişim ve değişime kaynaklık eden bilim ve bilginin yayılmasında okuma becerisi bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu baş döndürücü gelişime ayak uyduran toplumlar çağın gerektirdiklerini yerine getirebilen ve bundan en iyi şekilde istifade edebilen toplumlardır. Bunun kaçınılmaz sonuçlarından biri olarak okuma becerisi gelişmiş bireyler daha başarılı olmaktadır. Okuma becerisinin öneminin farkında olan gelişmiş ülkeler okuma becerisine yönelik özel politikalar uygulamaktadırlar (Arıcı,

2015, 1). Ülkemizde de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar okuma becerisini kazandırılmasına yönelik çeşitli politikalar uygulanmıştır. Bu politikaların istenen düzeye ulaşabilmesi için öncelikle okuma eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair bilgiye sahip olmak gerekmektedir (Arıcı, 2015, 6).

Öğretimin temel amacı bireylerde istendik davranışlar oluşturmaktır. Bu doğrultuda eğitim-öğretimin her kademesinde bireylere bilgi ve becerilerin kazandırılması zaruri bir durum arz etmektedir. Bireyin her geçen gün gelişen ve değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilmesi ve gelişen olumlu olay ve olgulardan istifade edebilmesi için bilgi ve becerilere oldukça hâkim olması gerekmektedir. Okullarda öğretilen bilgi ve beceriler günümüz koşulları için uygulamaya konulmadığı sürece birey için bir getiri sağlamayacaktır. Çünkü her geçen gün teknolojik araçlar gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Her olay ve durum hakkında öğrenci bilgilendirilip bu yönde hareket etmesi sağlanamayacağından öğrencinin bilgiye, bilginin kaynağına ulaşip bunu beceriye dönüştürecek bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bunun da bireyin gelişmiş okuma becerisiyle, bireyin yaşamına yön vermesiyle sağlanabilmektedir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hayata dair, bilime dair nerede nasıl davranmaları gerektiğinin bilincinde olmaktadır (Kavcar 2012, 32'den aktaran, Tumkar, 2015, 31).

Okumayı öğrenme ilkokulun başlangıcında gerçekleşmesine karşın bu becerinin kazanılması uzun yıllar alır. Bu okuma becerisini edinme süreci, yapılandırıcı yaklaşımda etkileşimsel ve gelişimsel olarak açıklanmaktadır. Gelişimsel yaklaşıma göre okuma; okuyucu, metin ve ortamın sürece katılmasıyla gerçekleşir. Okuma genellikle okulöncesi dönemde çocuğun çeşitli görsel sembolleri algılayıp bunları ilgili nesneye özgüleştirmesiyle başlar. İleriki süreçlerde çocuk, resim olarak algıladığı okuma metinlerinin küçük birimler halinde okumanın birer alt parçası olduğunu keşfeder. Bu süreçten sonra çocuk hızla okumayı sökmeye başlar. Çocuğun metinlerin resimlerden farklı olduğunu fark ettiği bu süreç genellikle ilkokula başlamasıyla paralellik arz eder. Okuma sürecinin başlamasıyla çocuk duyduğu kelimeler ile okuduğu kelimeler arasındaki bağıntıya ilgi duymaya başlar. Yavaş yavaş okuma becerisi gelişen çocuk okumaya daha fazla zaman ayırmakta ve bu süreçte yeni öğrendiği kelimeleri görsel hafızasına kaydederek okumanın daha hızlı ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Güneş, 2014, 140; Arıcı, 2016, 1392).

Okuma, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasının yanında bireyin düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerilerin de kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli roller üstlenmektedir. Bu etkenler okuma becerisinin öğretiminde belirleyici unsurlar olarak sürece katılmaktadır (Güneş, 2014, 140-143; Arıcı, 2016, 1392). Okuma becerisinin gerçekleşmesinde çeşitli süreçler işe koşulmaktadır. Bu süreçler eğitim yaklaşımlarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Güneş'e (2014, 140-143) göre okuma süreçleri şu şekildedir:

“Fiziksel-zihinsel Süreç: Okumanın **fiziksel** sürecinde göze hareketler, göz duruşları, geri dönüş hareketleri, seslendirme gibi çeşitli işlemler yapılmaktadır. Okuma sırasında göz düz bir çizgi şeklinde kayarak değil sıçramalarla ilerlemektedir. Göz satırın bir parçasını görmek için durmakta, onu almakta ve sıçrayarak ikinci parçasına geçmektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabaksı yardımıyla birleştirilmektedir. Gözün bir satırı görmek için durduğu noktalara duruş noktaları denilmektedir. Göz duruşları her insanda ortalama on beş salise sürmektedir.

Zihinsel süreç, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçme sürecinde bireyin ön bilgileri önemli rol oynamaktadır. Seçilen bilgiler bireyin ön bilgileriyle karşılaştırılmakta ardından sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve çeşitli görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Böylece bilgi zihinde yapılandırılarak okumanın zihinsel süreci tamamlanmaktadır. Okuma sırasında fiziksel ve zihinsel süreçler birbirine paralel ve iç içe yürütülmektedir.

Öğretim Süreçleri: Okumayı uygulama süreçleri üçe ayrılır. Bunları okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasıdır. Bu üç aşama sırasında öğrenci metindeki anlamı zihninde yapılandırırken metinle ve okuduğu ortamla etkileşim halindedir. Öğrenci okuma öncesi yapılanma yapar. Okuma sırasında planladıklarını uygular. Okumasını yönetir. Okuma sonrası ise okuduklarını değerlendirir.

Okuma Öncesi: Bu aşamada öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı ve konusunu tahminle belirlemeye çalışır. Hatta tahminler yapmaya metnin konusu, yapısı, metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında hipotezler oluşturmaya başlar. Bu aşama ön bilgilerini harekete geçirir. Kişisel deneyimlerle ve yaşadıkları arasında bağ kurar. **Okuma** aşamasında, öğrenci metni okur ve okuma amacına göre anlamasını yönetmesini sağlayacak çeşitli teknikleri uygular. Böylece okuma öncesi belirlediği hipotezlerini doğrular, sunulan bilgileri alır, işler ve anlar, ön bilgileriyle karşılaştırır, düzenler. Bu bilgilerden hareket eder. Başka hipotezlere götürecek yeni sorular sorar. Öğrenci metnin anlamını yeniden oluşturmak için okuma aşamalarını gözden geçirir.

Okuma Sonrası: Bu aşamada öğrenci ne anladıklarını kontrol eder. Ne yaptığını, nasıl yaptığını karşılaştığı güçlükleri dil ve genel içerik düzeyinde öğrendiklerini gözden geçirir. Bu aşamada yeni bilgilerini inceler, değerlendirir ve bunları yeniden düzenler. Bu bilgilerinin okuma süreciyle uyumlu hale getirir. Diğer öğrenmelerinde kullanmak üzere yeniden düzenler.”

2.1.2. Okuma Stratejileri

Literatürde okuma stratejilerinin kullanımı hususunda henüz fikir birliği oluşmadığı söylenebilir.

“Dil öğretiminde kullanılan okuma stratejilerinin tanımı konusunda literatürde bir fikir birliği yoktur. Çünkü beceri kavramıyla çok yakın bir anlamı olduğu için herkesin kabul ettiği kapsamlı bir tanım henüz yerleşmemiştir. Beceri ve strateji kavramlarının farkı, becerinin çoğunlukla etkinleştirilmeyen, edilgin yetenekler şeklinde, stratejilerin ise becerilerin aksine istenen amaç ve hedeflere ulaşmak için okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilip kontrol edilen kasıtlı davranışlar olarak algılanmasıdır diyebiliriz” (Carrell 1989, 129’dan aktaran, Topuzkanamış, 2010).

Temizkan’a (2007, 47) göre ise “Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir.” Karatay (2007, 39) ise okuma stratejilerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır.”

Lachapelle’e (2006, 32) göre, “Öğrencinin okuma tekniklerini bilmesi ve kullanması, metni kolayca anlamasına yardım eder. Okuma teknikleriyle metinden gerekli bilgileri alır ve bunları nasıl kullanacağını öğrenir. Hatta öğrenci kullanacağı tekniklerin bilincine varır, bu teknikleri kullanarak okuma sürecini izlemeye başlar (aktaran, Güneş, 2014, 76)”.

Okuma sürecinde kullanılan stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılır. Gürses (1996, 20) bu üç aşamadan oluşan sürecin her bir aşamasının amaçlarını şu şekilde aktarmaktadır:

Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Amaçları: Bireyin ilgili metindeki konu hakkında ön bilgi sahibi olmasını sağlamak konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmektir. Metinde verilen her bir paragraf hakkında ön hazırlık yapılmasına yardımcı olmaktır. Bu süreçte bireyin ilgili metin hakkında “nerede?”, “nasıl?” gibi soru işaretleri ile metne olan ilgisi artmaktadır. Birey okuma öncesinde metinde geçen konu hakkında ön bilgiye sahip olduğunu hissettiği anda kendisine olan öz güveni artmaktadır. Böylece bildiği kelimelerden hareketle bilmediği kelimeleri daha kolay bir şekilde kavrayıp özümsemektedir. Kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilen bireyler metne daha ön hazırlıklı ve amaçlı bir şekilde yaklaşmaktadır. Okuma öncesi süreçte rehber olarak eğitimcinin de metne olan ilgiyi artırmak için metnin ana hatlarına dikkat çekmesi gerekmektedir.

Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları: Bireyin metinle etkileşime geçmesini sağlayacak sorularla rehber olmaktır. Metinle etkileşime geçen

birey metnin mantıksal yapısının, yazarın metni yazmak için sunduğu gerekçelerin farkına varmaktadır. Metnin kendi içerisindeki olay örgüsünün farkına varan birey çıkarım yapmayı, kendi düşünce sistemini oluşturmayı başarabilmektedir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin bağlamdan anlaşılmasını sağlamak, paragrafların ve metnin tümünde hâkim olan düşünceleri kavramalarını sağlamak, metnin okunma nedeninin bilincinde olunup amaca yönelik olan bilgileri ayırt etmeyi sağlamak, metnin iletisini farkedip buna yönelik notlar almak oldukça önemli olmaktadır.

Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları: Metnin daha iyi incelemesini yapmak, bireylerin sonraki aşamalarda yapacakları yazma etkinliklerinde onlara örnek almalarını sağlayacak bir deneyim ortamı sağlamak, okuma becerisini geliştirecek deneyimler kazandırmak. Okuma esnasında notlar alan bireyin bu notları mantıksal bir bütünlük içerisinde tamamlamalarına yardımcı olmak, ön bilgilerden yararlanılarak yapılan okumadan edinilen bilgileri birleştirmek ve bunların değerlendirmesini yapmak oldukça önemlidir. Okuma sürecinde edinilen yeni kelimelerin diğer dil becerileri çalışmalarında kullanmalarını sağlamak sözcük dağarcıklarının gelişmesini sağlamaktadır. Metne yönelik sorulan sorulara gerekli yanıtları vermek, metnin ana hatlarını belirlemek ve bunlar üzerine sınıf içi tartışmalar oluşturmak okuma sonrası etkinliklerin önemli amaçları arasında görülmektedir (aktaran, Temizkan, 2007, 50).

Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)

Okuma öncesi stratejileri okumaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada birey konu ile ilgili öğrenmek istediği noktalara dair bir amaç belirlemektedir. Bu amacını nasıl gerçekleştireceğine dair zihninde bir taslak oluşturmaktadır. Bu noktada bireyin amacına ulaşabilmesi için belirli bir zihinsel ve bilişsel olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Okuma öncesi stratejiler genel olarak dokuz başlık altında toplanmıştır. Bunlar şu şekilde belirlenmiştir:

“Okuma amacı belirleme, metni gözden geçirme, bilgileri harekete geçirme, metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma, okuma hızı belirleme.”

Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)

Okumanın belirlenen hedef doğrultusunda ilerleyebilmesi için bireyin okuma sürecinde okumasını kontrol etmelidir. Bu amaçla mevcut durum gözden geçirilir ve varsa bir eksiklik kullanılan strateji gözden geçirilip gerekirse farklı bir strateji

kullanma yoluna gidilebilmektedir. Okuma sırasında kullanılan bilişsel işlem basamakları şu şekilde 14 basamak olarak belirlenmiştir:

“Okurken not tutma, anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama), dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme, önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma, anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma, okuduğumu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma, metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma, belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığımı düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme, metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme (Karatay, 2007, 39-40).”

Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)

Bu aşamada belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığı eleştirisi yapılmaktadır. Okunan metnin tamamen kavranıp kavranmadığı, okuma öncesindeki tahminlerin doğru olup olmadığına dair analiz yapılmaktadır. Böylece metindeki bilgi ve düşüncelerin oluşumu, anlamı kavranmamış öğelerin bağlamdan çıkarılması, ana düşünce ile yardımcı düşüncelerin birbiriyle olan ilgileri belirlenmektedir. Metindeki bilgi ve düşüncelerden hareketle eleştirme, sorgulama, analiz, değerlendirme gibi bilişsel aktiviteler sürece katılarak bireyin okuma becerisinin pekişip pekişmediği kontrol edilmektedir. Değerlendirme aşaması on alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde belirlenmiştir:

“Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama, metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, metinde geçen düşünceleri özetleme, metnin tamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme, metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma, metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme, metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme, metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme, metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma (karatay, 2007, 39-40).”

Genel olarak verilen bu tekniklerin dışında da teknikler bulunmaktadır. Verilen bu tekniklerin tümünün kullanılmasına gerek olmayabilir. Okuma eğitimi sürecinde önemli olan okuma sırasında bilinçli bir şekilde bu tekniklerin kullanılmasını konusunda bilinç kazandırmaktır. Belirlenen bu teknikler u

ygulanırken metin türüne göre yapılacak uygulamalarda gerekli bu olan teknikler kullanılmalıdır (Güneş, 2014, 143-146).

2.1.3. Okuma Kültürü

Okuma kültürü kavramı, Türkiye’de son yıllarda okuma alışkanlığı yerine kullanılmaya başlanmıştır. Literatürde okuma kültürü yerine ağırlıklı olarak okuma alışkanlığı kavramı kullanılmaktadır. Fakat okuma kültürü, okuma alışkanlığını da

kapsayan ve bunun yanı sıra eleştirel okuma-yazma becerilerini de içine alan daha üst bilişsel becerilere hâkim olmayı gerektirmektedir. Genel manada okuma kültürü şu şekilde ifade edilmektedir: “Yazılı ve görsel kültür ürünlerinden etkilice yararlanan, ‘okuma’yı alışkanlık düzeyinden eleştirel okuma becerisine taşıyan ve bu kazanımlar bütününe doğduğu andan başlayarak bireyin, bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürmesiyle gerçekleştirdiği davranışlar kümesidir (İnce Samur, 2014, 13).”

Okuma kültürünün tanımı da incelendiğinde bireyin yaşamıyla birlikte devam eden ardışık bir süreç olduğu görülmektedir. Sever (2007, 108) okuma kültürünü şöyle ifade etmektedir:

“Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür.”

İfade edildiği gibi yazılı kültürü bir yaşam biçimi haline getiren ve bununla hayatında yol alan bireyler okuma kültürü edinmiş bireylerdir. Okuma kültürü sürecinde dikkat çeken temel nokta ise bireyin etkileşime girdiği yazılı kültürü eleştirel düşünce süzgecinden geçirip bu eylemi bir yaşam biçimi hâline getirmesidir.

Okuma kültürünün temeli kitap sevgisi edinme sürecinin ilk aşaması okul öncesinden, ailenin duyarlı yaklaşımıyla atılmaktadır. Kitaba dair ilk farkındalığı okul öncesinde edinen bireyin okula başlamasıyla kitaba dolayısıyla okumaya olan eğilimi yapılanmaya başlar. Bu yapılanma sürecinde; anne, baba ve öğretmenlerin bireyin yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda okuyabileceği kitaplar konusunda yönlendirmede bulunmaları gerekmektedir (Sever, 2009, 16).

Bireye okuma kültürünü edindirme birbirini izleyen süreçleri gerektirmektedir. Buna göre okul öncesindeki dönemde görsel okuma ile birlikte okuma kültürü başlamaktadır. İlkokul dönemi ile birlikte dilsel kavramları edinen birey bu kavramlarla birlikte dilsel okuma kültürü aşamasına geçmektedir. Ortaokul seviyesindeki birey zihinsel ve bilişsel gelişimi ile birlikte okumanın eleştirel boyutuna geçmektedir. Bu geçiş aşaması ile birlikte birey okuma kültürü edinme sürecine ulaşmaktadır. Bireyin okuma kültürü edinmesi noktasında hayati önem arz eden bu basamakların sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için öncelikle ailenin ve okulun, ardından eğitim-öğretim sürecinin parçası olan herkesin kendilerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir (İnce Samur, 2014, 18).

Okuma kültürü bir sonucu değil, bir süreci ifade etmektedir. Bu sürece birey olarak katılmanın yanında bireyin toplumla ilişkisi de önem arz etmektedir. Genel bir çerçeve ile bireyin ve toplumun dil ilişkisinin sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Birey kendi yaşantısı yoluyla edindiği bilgi, beceri, tutum ilgiler sonrasında edindiği okumaya ilişkin değerlerinin toplamı sonucunda bir okuma profili, dolayısıyla okuma kültürü ortaya çıkmaktadır (Aydın Gönül, 2016, 28). Okuma kültürü bireyleri kültürel metinler ile buluşturur bu buluşma sonucunda bir görüş edinmelerini ön görmektedir. Bireyin yazılı kültür ürünleri ile buluşmasından ortaya çıkan sonuç, diğer bir deyişle bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü kültürel iletişim edimi sonucunda bireyin sürece eleştirel becerileri de katarak okuma alışkanlığının ötesine geçmesi, okuma kültürünün gelişmesini zorunlu kılmaktadır.

Okuma kültürü boş zaman etkinliğinden daha fazlasını ifade eder. Kültürel anlamda kalkınmış toplumların kaynağını oluşturan okuma kültürü bireyler için gelişmiş sağlıklı bir ruhsal yapı ve gelişmiş bir kişilik, başarılı bir eğitim hayatı, dilsel yeterlik, estetik duyarlık, eleştirel bakış, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme faaliyetlerini beraberinde getirmektedir. Okuma eylemi toplumun akıl ve ruh sağlığını korumanın yanında bunları geliştirip zenginleştirmektedir. Gelişmiş, sağlıklı bir toplumun temel dayanağı okuma kültürü gelişmiş bireylerdir (Yılmaz, 2008, 134).

Proust'a (2009, 24) göre okuma ile zekâ arasında paralel bir ilişki mevcuttur. Zekâ geliştikçe okumaya duyulan ilgi gelişirken, okudukça zekâ da gelişme göstermektedir. Yani zekâ okumayı etkilerken okuma da zekâyı etkilemektedir. Gerek toplumsal hayatın getirdiği yükler, gerekse bireyin kendisiyle yaşadığı çatışmalar, sorgulamalar sonucunda birey bir sağaltıma ihtiyaç duyar. Okuma bu büyük işlevi üstlenebilecek temel faktörlerdendir. Çünkü birey doğal olarak hep bir yerlere ulaşma çabasındadır. Kimi zaman bunu gerçek hayatta karşılaması mümkün olmayabilir, bunu da okuyacağı eserlerden karşılayabilir. Yine aynı şekilde bireyin içine düştüğü bir olayla baş edebilecek gücü edinebilmek için okumaktan faydalanabilir. Bireyin sosyal bir varlık olarak yaşamını tek başına sürdürmesi mümkün değildir. Okuma bir dostluk biçimidir. Dahası o, öteki bütün dostluk biçimlerini çirkinleştiren her şeyden bağımsız bir dostluktur. Bireyin gelişmiş bir okuma becerisine sahip olması gelişmiş bir zekâ ve kültür birikimine sahip olmasını gerektirmektedir.

Okuma kültürünün temeli çocuğun dünyaya gözlerini açtığı ailede atılmaktadır. Ailedekilerin okumaya yönelik tutumları çocuğun okuma yaşamının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Gelişmiş okuma kültürüne sahip aileler çocuklarına iyi birer model olurken aynı zamanda çocuğun da iyi bir okur, gelişmiş bir okuma bilincine sahip birey olmasına ön ayak olmaktadır. Okuma kültürü gelişmiş aileler erken yaşlardan başlayarak çocuğun nitelikli çocuk yapıtları ile tanışmalarını sağlamaktadırlar (Aydın Gönül, 2016, 32; Yılmaz, 2009, 138; Dilidüzgün, 2003, 74; Sever, 2007, 110).

Öğretmenlerin öğrencilere rol model olmaları okullaşma süreciyle başlamaktadır. Eğitim öğretim sürecinin yıllar alması ve bu süreçte temel rol model olabilecek kişinin öğretmen olması bu konudaki dikkatleri öğretmenler üzerine çekmektedir. Özellikle okuma bilincinin düşük olduğu toplumlarda öğretmenin okuma kültürünü kazandırma sürecinde rol model olması kaçınılmaz bir durum arz etmektedir. Bir diğer yaygın görüş ise okuma kültürünün kazandırılmasının öğretmenin bir görevi olarak görüldüğüdür. Bir öğretmenin rol model olması tabii bir durumdur. Fakat bu süreçte aile ile öğretmen birlikte hareket etmez ise amaçlanan okuma kültürü kazandırma süreci sekteye uğrayabilmektedir. Çünkü öğrenci evde edindiği kültür ile okulda gördüğü eğitimi pekiştirdiği zaman okuma kültürü istenen doğrultuda kazandırılabilir (Yılmaz, 2009, 140).

2.2. Üstbilgi

Üstbilgi kavramı ilk olarak 1976 yılında Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell (1976) tarafından yapılan araştırmalar ile vuku bulan üstbilgi (metacognition), bireyin bilişsel süreci ile bilişsel sürecin bilgisine sahip olması ve bunları kontrol edebilecek niteliğe sahip olmasını ifade etmektedir. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceriye sahip olan birey üstbilişsel bilgi ile ne yaptığının, üstbilişsel beceri ile de ne yapabileceğinin bilincindedir. Bireyin üstbilişsel yeteneklerinin farkında olması ise onun üstbilişsel deneyimlerinin farkında olduğunu göstermektedir. Flavell (1979)'in çalışmalarının sonraki aşamalarında üstbilişsel kavramını, "bilişsel olgu hakkındaki biliş ve bilgi" olarak nitelendirdiği görülmektedir. Flavell (1979)'e göre üstbilginin olabilmesi için bir takım zihinsel işlemlerin bir araya gelip etkileşime girmesi gerekmektedir. Üstbilgiyi oluşturan bileşenler; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel yaşantı, görev, amaçlar ve stratejilerdir (Flavell, 1979'dan aktaran, Pilten, 2008, 61).

Türkiye’de üstbilis üzerine yapılan çalışmalarda üstbilis, yani “metacognition” adlandırılmasında; yürütücü bilis, bilis üstü, bilis ötesi, ileri bilis, bilis bilgisi, üstbilis, bilis sel farkındalık olarak farklı kavramların kullanıldığı ve bunun da üstbilis kavramının isimlendirilmesinde farklılıkların olduğunu ve kavramın adlandırılmasında görüş birliğinin sağlanamadığını göstermektedir (Katrancı, 2012, 36). Öz denetimin önemli bir boyutu olan “metacognition” yani üstbilis, bireyin düşünme sürecinin farkında olmasını ifade etmektedir (Özcan, 2007, 44; Katrancı, 2012, 36; Katrancı, Yangın, 2012, 736). Üstbilis düşünme üzerine düşünmez. Üstbilis sel beceriye sahip olan bireyler bilis sel süreçlerinin farkındadırlar. Üstbilis becerisine sahip olan birey bilis sel süreçte neler yapması neler yapmaması gerektiğinin bilincinde olup karşılaştığı olay ve kavramların çözümüne yönelik çeşitli teknik ve stratejiler geliştirerek bunları işe koşmaktadır. Üstbilis sel stratejileri kullanan bireyler eğitim öğretim çalışmalarında daha başarılı olmaktadır (Anderson, 2002, 43).

Üstbilis sel düşünme, öğrenme sürecinde gerekli görülen hususların kayıt altına alınması, eğitim sürecinde yapılan hataların farkına varılıp bunların düzeltilmesi, öğrenme sürecinin girdileri ile ıktıları arasındaki farkın fark edilip analiz edilip değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bireyler her gün üstbilis sel süreçlerle karşılaşmaktadır, bu süreçler birtakım uygulama ve stratejiler içermektedir. Üstbilis e ait yaşantılar “tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme” basamaklarında gerçekleşir. Bunlar üstbilis sel süreçlerin eğitimdeki önemini vurgulamaktadır (Melanlıoğlu, 2011, 66).

Birey neyi bilip bilmediğinin farkında olduğu üstbilis sel süreçte, gerek gördüğu durumlarda sahip olduğu bilgi ve kavramları düzenleme, analiz etme, değerlendirme gibi süreçleri işe koşmaktadır. Üstbilis in düşünme aşamasında bilginin düzenlenmesini içermesinden dolayı üstbilis becerisine sahip olan bireyler akademik alanlarda da başarı göstermektedirler (Akın, 2006, 42; Harmankaya, 2016, 39).

Üstbilis sel bilgi üç tür kavramı kapsamaktadır. Bunlar: “Tanımsal bilgi (ne biliyoruz), işlemsel bilgi (nasıl biliyoruz-bilgi nasıl oluşuyor), şartlı bilgi (ne zaman ve niçin biliyoruz)dir.” Tanımsal üstbilis sel bilgi, bireyin bilis sel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmasını ifade etmektedir. İşlemsel bilgi aşamasında birey sahip olduğu stratejileri nasıl kullanacağının bilgisine sahiptir. şartlı üstbilis aşamasında birey

problem çözüme stratejilerine ne zaman, niçin başvuracağını bilincine sahip olmasını ifade etmektedir (Schraw, 2001'den aktaran, Balci, 2007, 45; Yavuz, 2009, 22).

Öğrenme için temel bir dayanak olan üstbiliş, bireyin öğrenme sürecindeki bilgiden bir anlam çıkarmasını garantilemektedir. Üstbilişsel beceriye sahip olan bireyler öğrenme sürecinde aşağıda verilen sorulara benzer sorular sorup bunlara cevap aramaktadırlar.

- “- Bu konu ya da sorun hakkında ne biliyorum?
- Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- Bilgi elde etmek için nereye başvurabileceğimi biliyor muyum?
- Bu bilgiyi öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- Bu bilgiyi öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
- Gördüklerimi, duyduklarımı veya okuduklarımı anladım mı?
- Bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?
- Eğer planım beklentilerimi karşılamazsa onu nasıl yenileyebilirim?
- Okuduğumu veya duyduğumu anladım mı?
- Başarımı nasıl ölçebilirim? (Akın, 2006, 43).”

Schofield ve Ashman (1987) tarafından üstün yetenekli beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerine yapılan araştırmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına oranla daha üst düzey üstbilişsel bilgi, planlama, kontrol, üstbilişsel bilginin ölçülmesi gibi hususlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli bireyler akranlarına oranla daha fazla stratejiler kullanmaktadırlar. Yeni öğrendikleri stratejileri daha verimli ve aktif kullanmanın yanında diğer alanlarda da kullanma noktasında daha başarılı olmaktadır. Üstbiliş bireyin öz bilişi ve becerisi ile bağlantılı olarak geliştiği için üst düzey bir beceri olarak görülmektedir (Schofield 1987'den aktaran, Akın, 2006, 60).

Özcan'a (2007, 44) göre üstbilişsel beceriye sahip olan bireyler öğrenme esnasında şu özellikleri gösterirler:

- “- Öğrenirken güçlü olan yönlerini bilirler.
- Öğrenme materyallerini çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurarak incelerler.
- Öğrenme materyallerini tamamlarken kendi seçimleri hakkında bilgi verirler.
- Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkililiğini kontrol ederler.
- Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine amaçlar belirlerler.”

Üstbilişsel becerilere sahip olan bireyler kendi öğrenme düzeyleri, kapasiteleri, öğrenme stillerinin farkında olup öğrenme esnasında nerede, ne zaman, nasıl hareket etmeleri gerektiğinin bilincindedirler. Yani bilişsel süreçlerinin farkında olan birey öğrenme esnasında gerekli plan, düzen, değerlendirmeleri yapması gerektiğinin farkındadır.

2.2.1. Üstbilişin Boyutları

Üstbiliş kavramı bilgi ve düzenleme/kontrol olarak iki bileşenden oluşmaktadır. Bilgi ve düzenleme/kontrol bileşenleri bireyin kendi bilişsel sürecinin ve genel biliş sürecinin farkında olmasını ifade etmektedir. İfade edilen bileşenler şu alt boyutlardan oluşmaktadır (Schraw, 2001'den aktaran, Balcı, 2007, 45; Yavuz, 2009, 22):

Kendi Hakkında Bilgisi ve Kendini Kontrol

Kendini Anlama

Dikkat

Tutum

Sürecin Bilgisi ve Kontrolü

Değerlendirme

Planlama

Düzenleme

Kendi Hakkında Bilgi ve Kendini Kontrol: Üstbilişin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol boyutunda kendini verme, dikkat ve tutum öğeleri bulunmaktadır. Kendini anlama aşaması bireyin üzerinde çalıştığı konuya hâkim olabilmek için, gerekli çözüm yollarını sürece katabilmek için gerekli enerji, istek, ilgi ve çabaya hâkim olmasını ifade etmektedir. Bireyin dikkat aşaması ilgisini çeken şeye yönelik harekete geçecek güç ve isteğe sahip olmasını ifade etmektedir. Duyuşsal bir beceri olan tutum noktasında, birey belirtilen konuya ilgi duyuyorsa buna paralel olarak duyuşsal anlamda da konuya bir anlam ve dolayısıyla duyuşsal bir değer atfetmektedir. Konunun seviyeye, ilgi ve ihtiyaca uygunluğu ne kadar iyiyse bireyin belirtilen alana karşı geliştireceği olumlu tutum da o oranda yüksek olacaktır. Bireyin kişiliği, ilgileri, ihtiyaçları, yaş düzeyi gibi kavramlar konu seçiminde dikkate alınmadığı takdirde belirlenen konuya olumlu tutum geliştirmesi zorlaşacak, dolayısıyla da öğretim ve öğrenim süreci sekteye uğrayacaktır. Üstbilişsel bilginin eğitim sürecine aktif bir şekilde kullanılması için “sürekli ve yoğun çaba, yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma isteği, çevredeki kaynaklardan haberdar olma ve onları kullanma, hatalardan ders alma, ısrarlı olma” hususlarının farkında olunması gerekmektedir.

Sürecin Bilgisi ve Kontrolü: Üstbiliş sürecinin bilgisi ve kontrolü boyutu; değerlendirme, planlama, düzenleme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme aşaması bireyin eğitim sürecinde konu hakkında zihinsel olarak aktif bir şekilde kendine uygun sorular sorarak hem süreç hakkında hem de kendi bilişinin işleme yöntemi ile ilgili yanıtlar bulmasını ifade etmektedir. Genel amaçlara ulaşmak için

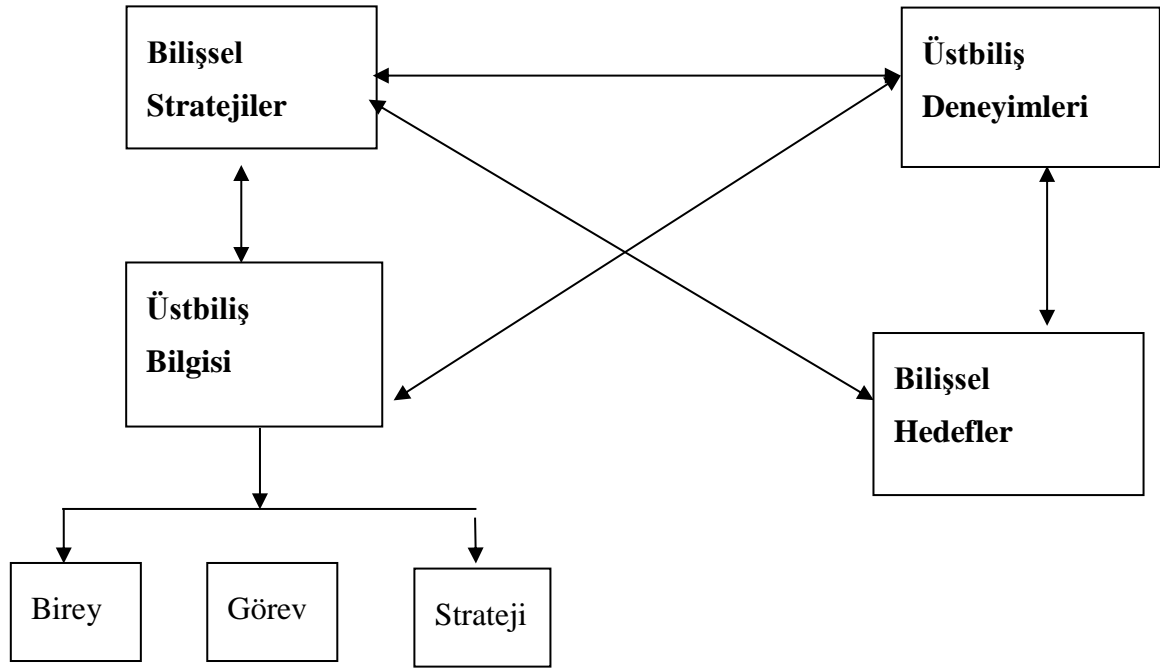
gerekli adımların atılıp atılmadığı, sürecin her aşamasının kontrolü burada önem arz etmektedir. Planlama aşamasında bireyin belirlenen konuya özgü stratejileri seçip sürece katmasını ifade etmektedir. Bu aşamanın temel sorusu “Nasıl öğreneceğim?”dir. Bu soru bireyin strateji ve planlamalarında öncü olmaktadır. Düzenleme aşamasında ise süreç başından sonuna kadar yapılan işlemler gözden geçirilmektedir. Uygun olan bilgi, strateji vb. durumların devamı sağlanırken sürecin aksamasına neden olabilecek bilgi, kavram, strateji gibi kavramların yerine uygun olanları işe koşulmaktadır (Doğanay 1997’den aktaran, Balcı, 2007, 34).

2.2.2. Üstbilgin Modelleri

Üstbilgin kavramı ilk defa 1970’li yıllarda Flavell tarafından kullanıldı ve üstbilgin ile ilgili çalışmalar ilk defa Flavell ile başladı. Flavell’in çalışmalarının akabinde Tobias ve Everson (2002), Brown (1978, 1987), Schraw ve Moshman (1995) gibi bilimciler tarafından üstbilgin üzerine temellendirilmiş kuramlar oluşturulmuştur. Flavell (1976), Brown (1978, 1987), Schraw ve Moshman (1995) ve Tobias ve Everson (2002) üstbilgin üzerine önemli çalışmalar yapmış ve önemli kuramlar geliştirmişlerdir.

2.2.2.1. Flavell’in Üstbilgin Modeli

Flavell’e göre üstbilgin öğrenmenin bir işlevidir. Flavell tarafından yapılan sonraki çalışmalar bu düşünce daha da genişletilerek üstbilgin, birey için öğrenme görevini ve öğrenme stratejilerini de kapsayan bir kavram olarak kabul edilmiştir. Flavell geliştirdiği üstbilgin modelini dört temel kavram üzerine temellendirmiştir. Bunlar, üstbilgin bilgisi, üstbilgin deneyimler, hedefler veya görev, eylemler veya stratejiler alt boyutlarından oluşmaktadır. Flavell’in (1979) üstbilgin modelini şu şekildedir:



Şekil 2.1 Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell, John. H. "Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry". *American Psychologist*. c. 34. (1979): 906-911.

Üstbilişsel deneyimler, bir dizi zihinsel süreçlerden oluşan bilişsel ve duyuşsal kavram ve yaşantıları içeren olgulardan oluşmaktadır. Üstbilişsel yaşantılar; üstbilişsel bilgileri, bilişsel amaçları ve bilişsel stratejileri ciddi manada etkilemektedir. Üstbilişsel deneyimler, bireye eski hedeflerini amaca yönelik olarak düzenlemesi ve yeni hedefler oluşturması için yol gösterici görevi üstlenmektedir. Üstbilişsel deneyimler ile kazanılan bilgiler bireyin sahip olduğu üstbilişsel bilgileri; ekleme, silme, yerine geçme, yeniden düzenleme hususlarında etkilemektedir. Üstbilişsel yaşantılar/deneyimler bilişsel amaçlara ulaşmayı esas alarak üstbilişsel stratejileri aktif hâle getirmektedir. Bilişsel girişimin amaçları hedeflerdir. Stratejiler ise bireyin öğrenmeyi hedeflediği hususlara ulaşmak için yaptığı bir dizi eylemdir. Üstbilişsel bilgi, bireyin mevcut husus ile ilgili neyi bilip bilmediğini, o husus için atacağı adımların daha verimli olması için neler yapması gerektiğinin bilincinde olmasını ifade etmektedir. Üstbilişsel bilgi; birey değişkenleri, görev değişkenleri, strateji değişkenleri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Birey değişkenleri: Bireyin kendisinin ve karşısındaki bireylerin, bilişsel becerilerinin süreç ve nitelikleri hakkında sahip olduğu bilgilerin tümünü ifade etmektedir. Birey değişkeni de kendi içinde üç alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar bireyin kendisine ait farklılıkları bireyler arası farklılıklar ve bilişse dair genellemelerden oluşmaktadır.

-Bireye dair farklılıklar, bireyin kendisine dair olan düşüncesini oluşturmaktadır. Örneğin, hızlı veya yavaş, yazarak veya okuyarak daha iyi anlamaya dair fikridir.

-Bireyler arası farklılıklar, bireyin kendindeki özellikler ile karşısındakilerin özellikleri arasındaki farkın farkında olmasını ifade etmektedir. Yahut iki veya daha fazla kişinin farklı ve benzer özelliklerinin farkında olması olabilir. Örneğin kendini arkadaşıyla kıyaslayıp içe kapanık veya sosyal biri olup olmadığına dair olan inancını ifade edebilir.

-Bilişe ait genellemeler, bireyin yaşantıları sonucu elde ettiği bilgileri ifade etmektedir.

Görev Değişkenleri: Bireyin bir bilginin yapısına ve belirli bir görevi getirileri hakkında sahip olduğu bilgileri ifade etmektedir. Görev değişkenleri de kendi içinde iki alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar;

-Herhangi bir görevle uğraşırken karşılaşılan bilginin kaynağı, yaşantı ve deneyimler sonucu bilginin kaynağının farkına varılmasını ifade etmektedir. Buna örnek olarak bireyin kendi yaşantılarından hareketle hâkim olmadığı bir alana ait bilgileri hemen özümseyip kavramasının zor olduğunun bilincinde olması.

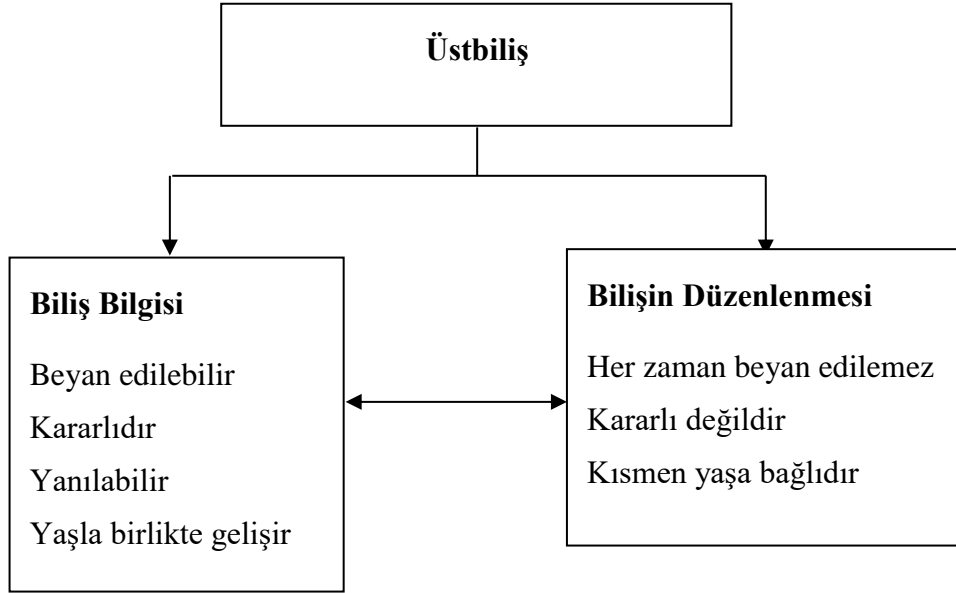
-Görevin gerçekleri, bireyin verilen bir konunun veya görevin getirileri hakkında bilince sahip olmasını ifade etmektedir.

Strateji Değişkenleri: Bireyin, bir iş veya işlemde kullanabileceği stratejilerin farkında olmasını ifade etmektedir. Örnek olarak, altını çizerek okumanın anlama düzeyini arttırdığının farkında olması. Yukarıda verilen kavram ve açıklamalardan hareketle üstbilişsel bilgi çeşitli süreçlerin bir araya gelmesi sonucu oluşan geniş mana, bir dizi üstbilişsel süreçlerden oluşan bir kavram olduğu açıklanmaktadır. Üstbilişsel bilgi verilen kavramların tümünü içerebileceği gibi bunların iki veya üç tanesinin bir araya gelip bir sentez oluşturması sonucu da ortaya çıkabilmektedir (Flavell, 1979, 904- 906).

2.2.2.2. Brown'un Üstbiliş Modeli

Brown'a (1987) göre üstbiliş, bireyin kendi becerileri üzerinde derin bir düşünme gücüne sahip olması ve öğrenme sürecinde öz düzenleyici bir anlayışa sahip olmasını ifade etmektedir. Brown'a göre üstbiliş iki temel kavramdan oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel bilgi ile düzenlemedir. Bilişsel bilgide birey bilişsel

yetenek ve etkinlikler üzerinde derin bir düşünme becerisine sahiptir. Öz düzenleme ise bireyin öğrenme sürecinde işe koştığı bir dizi eylem ve stratejilerin kullanımında karşılaştığı duruma göre düzenleme ve yenileme yollarına gitmesini ifade etmektedir.



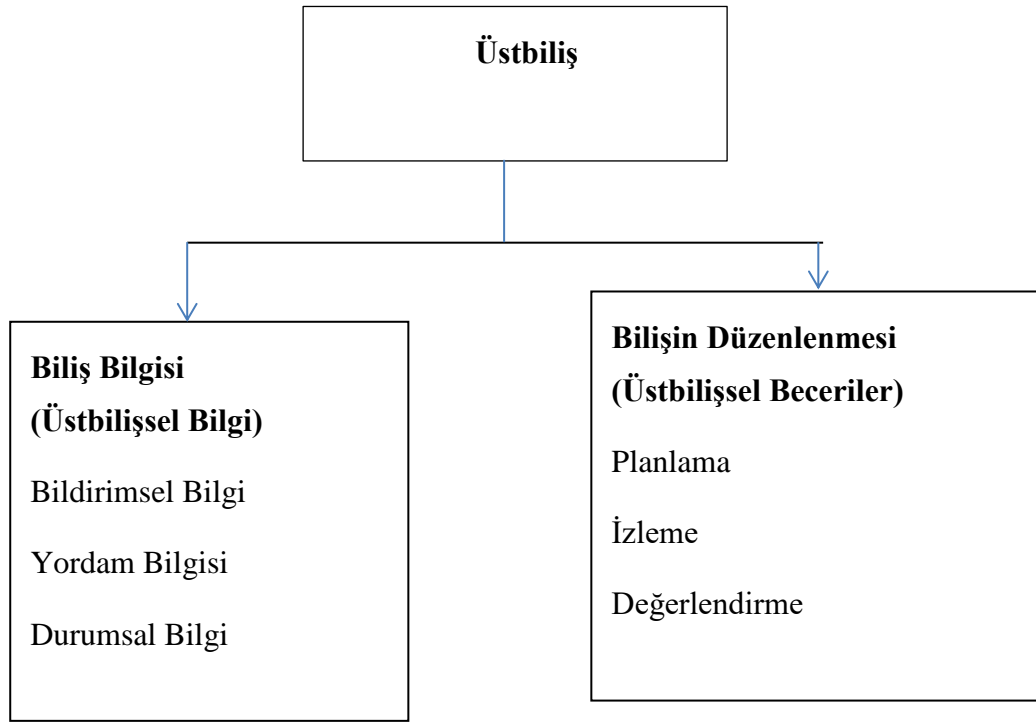
Şekil 2.2 Brown'un Üstbilis Modeli

Brown, Ann Leslie. *Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other More Mysterious Mechanisms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987.

Brown üstbilis'in yürütücü kontrol mekanizmasını da ele almıştır. Yürütücü kontrol, bireyin yaptığı planlamanın, izlemenin, denetlemenin ve düzeltmenin birleştirilmesi ile oluşmaktadır. Brown'nun bu kuramına göre bireylerin kendi düşünme süreçleri ile farklı konular hakkında sahip oldukları bilgiler hakkında ne bildikleri ve bunlar arasındaki farkın farkında olmaları anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bireyler bilişsel beceri ve öğrenmeleri üzerinde istekli bir şekilde düşünmektedirler (Brown, 1987, 68).

2.2.2.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbilis Modeli

Schraw ve Moshman'ın Modeli, Brown'un üstbilis modelinin Schraw ve Moshman (1995) tarafından genişletilmiş hâlidir. Brown'nun modelindeki gibi burada da üstbilis, bilis bilgisi ve bilis düzenlemesi iki alt boyutta incelenmiştir. İfade edilen model şekil 2.3'teki gibidir.



Şekil 2.3: Schraw ve Moshman'ın Üstbilış Modeli

Brown, Ann Leslie. **Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other More Mysterious Mechanisms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987.

Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişinin bilincinde olmasını ifade etmektedir. Biliş bilgisi bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, durumsal bilgi olmak üzere üç farklı üstbilişsel süreci içermektedir (Schraw ve Moshman, 1995, 360).

Bildirimsel Bilgi: Bildirimsel bilgi bireyin bir öğrenen olarak kendisine dair olan farkındalığını, kendi çalışma azmini etkileyen unsurların, stratejileri kullanma becerisinin bilincinde olmasını ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995, 362).

Yordam Bilgisi: Yordam bilgisi, bireyin bir ders, konuyu ele alma sürecinde daha verimli bir sonuç elde edebilmek için süreçte hangi stratejiyi, ne zaman, hangi koşullarda seçip kullanması gerektiğinin bilincinde olmasını ifade eden üst düzey becerileri gelişmiş bireylerin ağırlıklı olarak kullandığı süreçlerden birini ifade etmektedir. Yordam bilgisi gelişmiş bireyler ağırlıklı olarak “nasıl?” sorusu ile işe koyulmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995, 362).

Durumsal Bilgi: Durumsal bilgi, bireyin öğrenim sürecinde hangi etkinliğin nerede, ne zaman ve nasıl uygulayacağını bilincinde olmasını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle bireyin öğrenim sürecinde aynı anda hem yordam bilgisini hem de bildirimsel bilgisini duruma göre nasıl kullanacağını bilincinde olmasını ifade etmektedir. Hem bildirimsel bilginin hem de yordam bilgisinin bilgisine sahip olan

birey her birini uygun koşulda kullanabilme becerisini ifade etmektedir. Durumsal bilgi “ne zaman?” sorusuna cevap aramaktadır. Bilişin düzenlenmesi bireyin kendi öğrenim sürecinde kendisine yardım eden çalışmaları oluşturmaktadır. Schraw ve Moshman’a (1995) göre bilişin düzenlenmesi planlama, izleme, değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

2.3. 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 yapması, 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’e (2007, 32) göre okuduğunu anlama sadece tek derse yönelik kazandırılması hedeflenen bir çalışma değildir (aktaran, 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.

Block’a (1992) 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 bir diğeri çeşitli hedefler doğrultusunda okuma eylemi sürecindeki kendi eylemleri üzerindeki kontrolünü

ifade etmektedir (Block, 1992, 321). Okuma becerisinde üstbilişsel düşünme kavramayı izlemektedir. Kavramayı izleme süreci, okuyucunun okuduğundan anlam çıkarıp çıkaramadığını, okuma sürecinde amaca uygun olmayan hususların hasil 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 (Block, 1992, 332).

Bonds ve Bonds'a (1992) göre, üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler okuma becerisine yönelik yapılan derslerde de kullanılabilir. Bunun için izlenmesi gereken üç adım bulunmaktadır. İlk atılacak adımda 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 (aktaran, Özcan, 2007, 51).

Bonds ve Bonds'a göre (1992) kendi kendine soru sorma, görsel betimleme yapma, akrostiş yapma, 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. Akrostiş ile de sözcüklerin baş harflerinden oluşturulan yeni bir sözcük de üstbilişsel becerileri geliştiren bir strateji çeşididir (aktaran, Özcan, 2007, 51). Griffith ve Ruan’a (2005, 17) 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’a (2005) göre okuma becerisi gelişmiş bireyler okuma esnasında metne özgü bazı teknik süreçleri izlerler. Bu da onların 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 hale 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).

2.4. Üstbilişin Eğitimi

Melanlıoğlu'na (2011, 72) göre öğrenmeyi öğrenme olan üstbilişsel düşünmede birey öğrenme sürecinde, amacına ulaşmak üzere gerçekleştirdiği eylemleri üzerinde değerlendirmelerde bulunur. Bu nedenle bireyin öğrenme sürecine katılırken kendisinden beklenen öğrenme ödevlerinin bilincinde olması gerekliliğinin yanı sıra öğrenme sürecinin beklenen doğrultuda ilerleyebilmesi için işe nelerin katılması gerektiğinin de bilincinde olması gerekir. Üstbilişsel beceri, başarılı bir öğrenme süreci için başat rol oynamaktadır. Bunun bilincinde olan birçok araştırmacı tarafından üstbilişsel becerilerin önemi vurgulanmıştır. Bu nedenle başarılı bir üstbilişsel beceri ancak başarılı bir üstbiliş eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Araştırmalara göre üstbiliş öğretilen bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik birçok araştırmacı tarafından farklı strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir (aktaran, Melanlıoğlu, 2012, 76). Çağımızın hızlı bir gelişim ve değişim çağı olmasından dolayı her bilgi her an değişip gelişme durumuyla karşı karşıyadır. Bu durumun bilincinde olan bireyler bu bilgileri olduğu gibi almanın gereksizliğinin de farkındadırlar. Bu nedenle tüm bilgileri öğrenmeye çalışan bir nesil yerine var olan bilgiler arasından üst düzey düşünme becerilerini kullanarak gerekli olanları alıp özümsemelerini sağlayacak bir programın gerekliliği söz konusudur (Melanlıoğlu, 2012, 76).

Eğitimin temel amacı düşünen, anlayan, öğrenen, sorgulayan, üreten; geleceğe ışık tutan bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitimin hedefine ulaşabilmesi için bireylerin eğitim sürecine aktif birer öğrenen olarak anlama ve anlatma becerilerini sürece katmalıdırlar. Pek çok araştırmacı da eğitim sürecinin hedeflenen noktalara varabilmesi için çalışmalar yapmışlardır. Öğrenme sürecinin önemli becerileri arasında yer alan üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bunlardan Costa (1984, 57), öğrenme sürecinde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik şu on iki aşamadan oluşan bir strateji geliştirmiştir:

Planlama: Öğretim aşamasına geçmeden önce eğitimci tarafından süreçte yapılacak eylemler, kullanılacak materyaller, strateji, teknik ve yöntemler ile birlikte bunların eğitim sürecinde kullanılırken uyulması gereken hususlara dair ön hazırlık çalışması yapılır. Eğitim sürecine ayrılan süre, bu sürenin sonunda öğrenciden beklenenler ayrıntılı bir şekilde verilir. Sürecin başında hedeften haberdar olan öğrenci, süreçte neler yapması gerektiğine dair ön bilgiye sahip olduğu için sürecin daha verimli geçmesi için gereken adımları atmış olur. Sürecin sonunda öğrencinin her aşamada yaptığı çalışmaları açıklaması istenir. Sürecin başında verilen yönergelere bağlı kalıp kalmadığı, süreçte hangi stratejiyi niçin kullandığı ve beklediği verimi alıp almadığına dair bilgi vermesi sağlanır.

Soru Oluşturma: Belirlenen amaç ve hedef doğrultusunda ilgili eğitim sürecinden önce ve eğitim sürecinde öğrencinin metin bağlamından okuma amacına yönelik sorular oluşturur. Metni okumadan önce hazırlanan sorulara metin okuma esnasında cevaplar aranır.

Bilinçli Seçimler Yapma: Öğrencinin bir şey veya bir konu hakkında yapacağı çalışmalarda sürece başlamadan veya sürecin içindeyken vereceği kararların doğuracağı sonuçlar hakkında öğrencinin bilinç sahibi olmasını sağlayacak gerekli bilgilendirmelerin yapılmasını ifade etmektedir. Öğrencinin vereceği veya verdiği kararlar üzerinde değerlendirmeler yapılması öğrencinin yapacağı eylemlerin farkına varmasına katkı sağlamaktadır.

Farklılaştırılmış Değerlendirme: Her öğrencinin farklı bir birey olduğu göz önünde bulundurularak eğitim sürecinde yapılan çalışmaların verimli olup olmadığı, hangilerinin daha ilgi çekici ve eğlenceli, kolay veya zor olduğu noktasında öğrencilerin değerlendirmelerde bulunmaları sağlanır.

Kredilendirme: Eğitim süreci sonunda hem öğrencinin hem arkadaşlarının öğrencinin çalışmalarına yönelik olumlu, olumsuz eleştirilerde bulunmaları sağlanır. Ayrıca öğrencinin özgüven becerisinin gelişmesini sağlamaya yönelik kendisinin başarılı olarak nitelendirdiği çalışmalarından dolayı kendisini takdir edecek söylemlerde bulunması sağlanarak öğrencinin daha başarılı adımlar atması için cesaret göstermesi sağlanır.

“Yapamıyorum”u Ortadan Kaldırmak: Öğrenme sürecinde öğrencinin çalışmaları yapma konusunda özgüven yetersizliği yaşaması durumunda eğitimcinin

önlem olarak öğrenciyi çalışma hususunda cesaretlendirecek telkinlerde bulunması gerekmektedir.

Öğrencilerin Düşüncelerini Yansıtmaları: Öğrenme süreci boyunca öğrencinin kendisi ve arkadaşları hakkında asıl ifade etmek istediği duygu ve düşüncelerini öğrenme sürecine katmasını sağlayacak ortam ve çalışmaların yapılmasını ifade etmektedir.

Öğrenci Etkinliklerinin İsimlendirilmesi: Öğrenme sürecinde öğrencinin yaptığı aktivitelerin ne olduğu hususunda öğrencinin bilgilendirilmesini ifade etmektedir.

Öğrencilerin Terminolojisinin Aydınlatılması: Yaşları küçük olan alt sınıf düzeylerindeki çocuklar bilişsel düzeylerinden dolayı genellikle muğlâk ifadeler içeren cümleler kullanmaktadırlar. Böyle durumlarda öğrencinin tam ifadeler kullanmalarını sağlayacak telkinlerde bulunulması gerekmektedir.

Rol Yapma: Öğrenim süreci bağlamında öğrencinin empati becerisinin gelişmesi, karşısındaki bireyin kişisel özelliklerini fark etmesini sağlayacak etkinliklerin de yapılması gerekmektedir. Rol ve taklit yöntemleri ile belirtilen özelliklerin öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır.

Günlük Tutma: Öğrenme sürecinde öğrenciden herhangi bir konu hakkında kendi düşüncelerini kanıtlara dayalı olarak açıklamasının beklendiği aşamadır.

Örnek Olma: Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini rahat ifade etmelerini sağlayacak bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamak adına öğretmenin derste kendi düşüncelerini ifade etmesidir (Costa, 1984, 58).

2.4.1. Üstbilişin Ölçümü

Aydurmuş'a (2013, 15) göre üstbilişin ölçülmesi; üstbilişsel düşünmeye, üstbilişsel stratejilere yönelik yapılan çalışmalardan anlaşıldığına göre oldukça zor bir süreçtir. Üstbilişsel ölçmeyi olumsuz etkileyen hususlardan biri geliştirilen ölçme araçlarının farklı kavramlarla isimlendirilmeleri sonucu, bu araçların kullanım alanlarının dar bir noktada kalmasına neden olmasıdır. Çünkü daha önceden de ifade edildiği gibi literatürde üstbilişin yanı sıra, aynı amaca hizmet eden farklı adlandırmalar mevcuttur. Fakat kimi zaman bu adlandırmalar çalışmaların alanını daraltmaktadır.

Üstbilişsel becerileri ölçmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bunlar, anket, görüşme, sesli düşünme protokolleri analizi, gözlem, göz hareketi kayıtları, çevrim içi bilgisayar kayıtları gibi araçlar bunlardan sadece bir kaçını oluşturmaktadır. Araştırmalar göz önüne alındığında, üstbilişe yönelik yapılacak ölçmelerde tek bir ölçme türünden ziyade çoklu ölçme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulandığı görülmektedir. Üstbilişin ölçülmesine yönelik yapılacak eylemlerde öğrencinin biliş bilgisini ölçen araçların yanı sıra çoklu ölçme araçları da sürece katılmalıdır. Çoklu ölçme araçlarına örnek olarak yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme formları örnek olarak verilebilir. Üstbilişsel çalışmalarda ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar arasında mülakat da yer almaktadır. Belirtilen bu ölçme araçlarının olumlu tarafları olduğu gibi olumsuz tarafları da oldukça fazladır. Üstbilişsel becerileri ölçerken ölçme araçlarının belirlenen husustan gereken verimin sağlanabilmesi için ölçmede kullanılacak her bir ölçme aracının zayıf ve güçlü noktalarının bilincinde olunması gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012; Duman, 2013, 33).

2.5. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek

Geçmişten günümüze zekâyâ dair birçok tanımlama yapılmıştır. Homer, Plato, Aristotle, Augustine, Aguinias, Montaigne, Hobbes, Pascal, Locke, Smith, Kant, Mill, James ve benzeri birçok filozof da zekâyâ dair çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlar çağdaş anlayışa dayanak oluşturmuştur. Çağımızda zekâyâ dair ifade edilen anlama, yargılama, bilgi ve benzeri ana kavramlar asırlar öncesine dayanmaktadır (Oğurlu, 2007, 8) Bu bilimcilerin öncülük ettiği pek çok disiplin zekâ ile ilgilenmiş ve her disiplin kendi çalışma alanından hareketle farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Bu tanımlama sürecinde bazı zamanlarda uyuma, bazı zamanlarda ise sorun çözme becerisi yoğunluk kazanmıştır. Bu tanımlamaları kapsayacak bir zekâ tanımı ise, “Zihnin, öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir.” şeklindedir. Zekâyâ dair farklı tanımlamalar olmasına karşın, bu tanımların tamamında dikkat çeken unsurların zekânın biyolojik temellere dayanan geliştirilebilir özelliklere sahip olduğu görüşüdür. Bu görüşten hareketle; “zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkezî sinir sistemi işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkilerle biçimlenen bir bileşimdir.”

(Uzun, 2004, 16). Tarihsel süreçte zekânın kalıtımla bağlantısının olma ihtimalini ilk kez ortaya atan bilimci Francis Galton'dur. Galton'a göre zekâ çevredeki uyari çeşitliliğine paralel olarak gelişmektedir. Galton'un zekâ üzerine yaptığı çalışmalarına göre duyu, algı ve belleğin bir arada işlevsel olarak çalışması ile genel zekâ ortaya çıkmaktadır (Gürpınar, 2006,12). Sternberg'in (1981) yaptığı araştırmaların sonucuna göre farklı kesimlerdeki bireylerin zekâyâ dair ortak görüşleri problem çözme becerisi, sözel zekâ ve pratik zekâ veya sosyal yeterliliğe dayanmaktadır (aktaran, Oğurlu, 2004, 9). Zekâyâ dair tanımlar yapan araştırmacılar arasında Thorndike, Terman, Freeman, Thurstone da bulunmaktadır. Thorndike'a (1921) göre, "zekâ, gerçeğin veya doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür." Zekâyâ dair tanımlama yapan bir diğer bilimci Terman (1921)'a göre, zekâ, soyut düşünebilme becerisidir. Freeman (1921) ise, "zekâyı duyuşsal kapasite, idrakte ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklılık" olarak tanımlamaktadır (aktaran Leana, 2005, 9). Gardner (1983–1999)'a göre zekâ birçok beceriyi içerdiği için tek bir boyut ile tanımlanamaz. Buna göre Gardner zekâyı Şu şekilde tanımlamaktadır: "Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıllı problemleri keşfetme yeteneğidir." (aktaran, Uzun, 2004, 16). Buradan anlaşılacağı üzere farklı zekâ alanları bireylerin bireysel farklılıklarından ortaya çıkan doğal bir sonuçtur. Tarihsel süreç boyunca zekânın ölçümüne dair farklı bakış açıları doğrultusunda zekâ ölçüm testleri öne sürülmüştür. Alfred Binet günümüz zekâ testlerine en çok benzeyen testleri geliştiren kişi olarak kabul edilmektedir. Binet ile Simon'un çalışmalarına göre zekâ üç farklı kavramın bir araya gelmesi sonucu oluşmaktadır. Binet ve Simon'un tanımladıkları kavramlar; yönetim, uyarılma ve hükmetmedir. Bu kavramlardan yönetim ile bireyin neyi, nasıl başarılı bir şekilde yapması gerektiğinin bilincinde olmasını ifade etmektedir. Uyarılma ile bireyin etkinlik aşamasında kullandığı stratejileri ve kullandığı bu stratejileri takip etmesini ifade etmektedir. Hükmetme kavramında ise bireyin kendini, çalışma esnasındaki hâl ve tutumlarını objektif bir bakış açısıyla ele alması demektir (Sternberg, 2003).

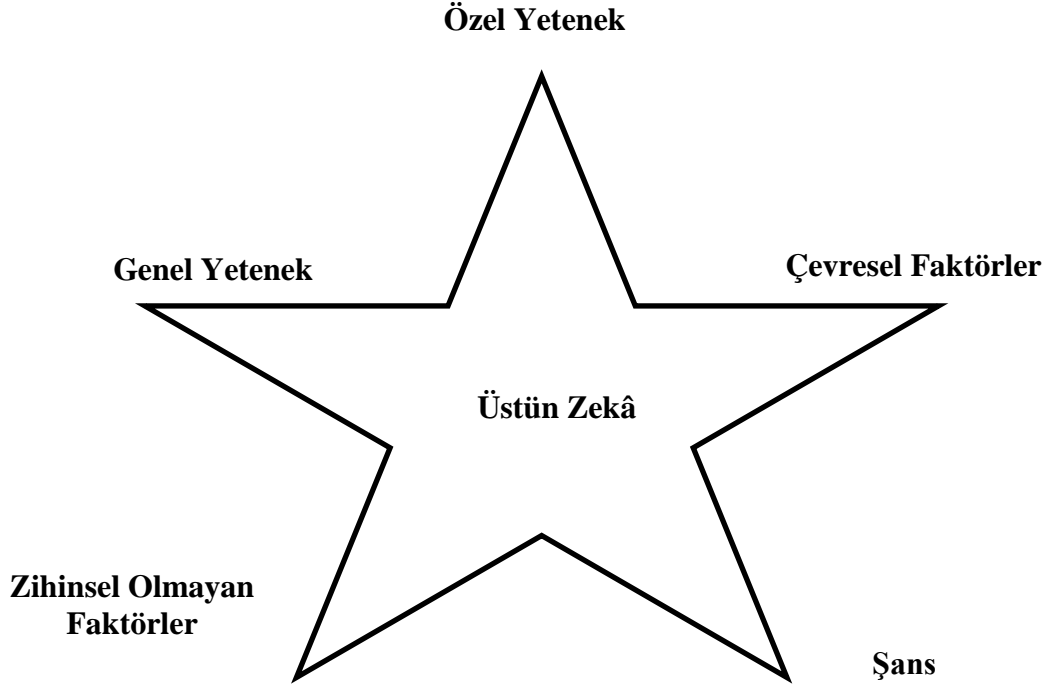
2.6. Zekâ ve Bazı İlgili Kuramlar

Tarihsel süreçte hem ulusal hem de uluslararası bağlamda üstün ve özel yetenekli bireyler popülasyon içinde her zaman dikkat çeken kesim olmuştur. Üstün zekâlılarla ilk çalışmaların başlangıcı Platon ile birlikte ortaya çıkmıştır. Platon toplumu bakır, tunç, gümüş ve altına benzeterek zekâ ile ilgili ilk sınıflandırmayı yapmıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde Sir Francis Galton'un zekâyı, bilgileri yapıllaştırma ve kullanma olarak ifade ettiği görülmektedir. Üstün zekâlı bireyler üzerine yapılan çalışmaların öncüsü kabul edilen Lewis Terman'a göre zekâ bölümü (IQ) 140 veya üstü olan bireyler dâhi çocuklardır. Zekâ ile ilgili çalışmalar yapan Gardner'e göre zekâ çok boyutludur. Bu boyutlar ise dil, matematik, mekân, beden, müzik, sosyal, doğa ve kişisel olmak üzere sekiz grupta toplanmaktadır (Baykoç, 2012, 285).

“Üstün ve Özel Yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı – dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşlarından ileri düzeyde olma durumudur (Baykoç Dönmez, 2009'dan aktaran, Baykoç Dönmez, 2012, 285).”

2.6.1. Tannenbaum Yıldız Kuramı Modeli

Tannenbaum (2003) üstün zekâyı, “ancak alkışlanacak performans gösteren veya ahlâki, fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel veya insanlığın estetik yaşam kriterlerini arttıracak etkinlikler çerçevesinde fikirler üretme potansiyeline sahip kişiler” olarak tanımlamaktadır. Toplumsal değerler üstün yeteneğin toplumdaki konumunu vermektedir. Yıldız Modeli Kuramını geliştiren Tannenbaum'a göre üstün zekâdan bahsedebilmek için genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel faktörler, çevresel faktörler ve şansın olması gerekmektedir. İfade edilen kuram birbiri ile bağlantılı bir yıldız modelini andırmaktadır (Tannenbaum, 2003'ten aktaran, İşlekeller Bozca, 2017, 14). Tannenbaum (2003) oluşturduğu yıldız modelini şu şekilde şemalaştırmaktadır:

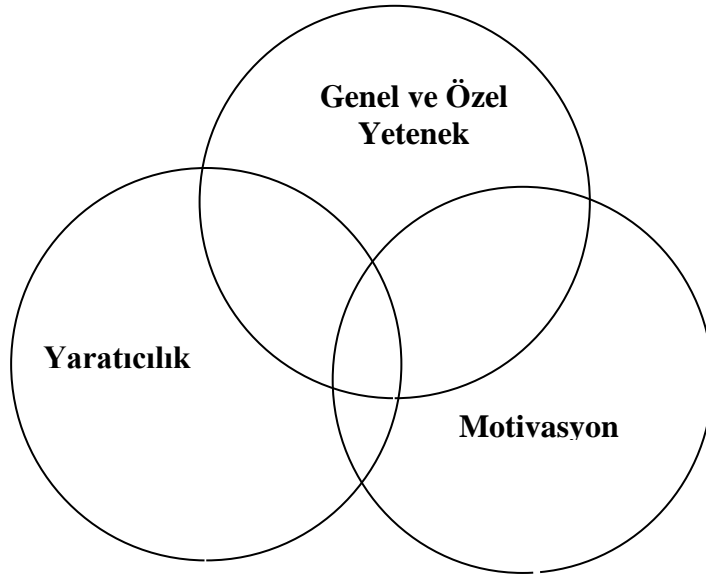


Şekil 2.4: Tannenbaum Yıldız Kuramı Modeli

Aktaran, İşlekeller Bozca, Ayşegül. “Üstün Zekâlı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi”. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

2.6.2. Üç Halka Kuramı

Başarılı olan bireyleri inceleyen Renzulli (1986) onların başarılı olmalarının altında yatan faktörleri belirlemeye çalışırken genel olarak üç farklı faktörün belirgin olduğunu saptamıştır. Bunlar iç içe geçmiş üç halka şeklini andırmaktadır. Bu halkalar genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyondan oluşmaktadır (aktaran, Akarsu, 2001, 11). Genel yetenekler sözcükleri akıcı bir dille kullanma, sözel ve sayısal muhakeme becerisine sahip olma, bilgileri hızlı, doğru ve amaca uygun olarak hatırlanmasını ifade etmektedir. Özel yetenekler resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya ve benzeri daha çok tekniğin ön planda olduğu alanlardaki becerileri ifade etmektedir. Motivasyon ise üstün niteliklere sahip görevleri yüklenme becerisini ifade etmektedir. Yaratıcılık ve motivasyon çevresel faktörler ile birlikte geliştirilebilirken normalin üstündeki üstün yetenek kümesinin çevresel faktörlerle değişme ve gelişme imkânı yoktur. Doğuştan getirilen özelliklerin yanı sıra uygun eğitim, çevre ve kişilik özellikleri de bireyin üstün zekâlı olarak nitelendirilmesinde önemli bir yere sahiptir (aktaran, Leana, 2005,17).



Şekil 2.5: Üç Halka Kuramı

Aktaran, Leana, Marilena Z. “Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yöneltil Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

2.6.3. Sternberg’in Üçlü Sac Ayağı Kuramı

Zekâ ile ilgili bir diğerkuram Sternberg’in (1999, 146) Üçlü Sac Ayağı Kuramıdır. Sternberg zekâyı üç türey ayırmıştır. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir; analitik, pratik ve sentetik zekâdır. Bu zekâ alanlarının tanımı Sternberg’e göre şöyledir: Bireyler analitik zekâ ile ele aldıkları problemi analiz ederek problemin farklı parçalarını anlarlar. Zekâ testleri genellikle analitik akıl yürütmeyi gerektirdiği için bu zekâ alanları baskın olan bireyler zekâ testlerinde daha başarılı olma eğilimi gösterirler. Sentetik zekâyaya sahip olan bireyler güçlü bir iç görü ve sezgiye sahiptirler. Farklı ve yeni durumlara daha kolay ayak uydururlar. Farklı çözüm yollarının gelişmiş olması onların yaratıcılıklarının gelişmesinde önemlidir. Bireyin başarısında sentetik zekâ başat rolü üstlenmektedir. Analitik zekâyaya nazaran sentetik zekânın zekâ testleri ile ölçülmesi oldukça zordur. Pratik zekâ, analitik ve sentetik zekânın günlük olağan durumlarda somut bir şekilde kullanılmasını sağlar. Pratik zekâyaya sahip olan bireyler karşılaştıkları bir olay karşısında başarılı olmak için hangi adımların ne şekilde atılması gerektiğinin bilincindedirler. Bireyler baskın oldukları alanlarda farklı oranlarda da olsa bu üç tür zekâyı taşımaktadırlar. Bu zekâ alanları zaman ve koşullara göre farklı farklı yönlerde değişip gelişme özelliklerine sahiptirler. Sternberg’in (1999) ifade ettiğii Üçlü Sac Ayağı Kuramı üç alt bölüme ayrılmaktadır. İfade edilen alt dallar şu şekildedir: Bağlamsal, deneysel, ögesel. Bağlamsal alt teoride, zekânın tanımı kültürel faktörlere dayandırılmıştır. Buna göre

kimi kültürde önem arz eden bir hususun diğer kültür için bir anlam ifade etmeyebileceğine vurgu yapılmıştır. Deneysel alt teoride, zekâ ile deneyimin birbiri ile olan bağlantısına vurgu yapılmıştır. Deneysel alt teoriye göre bir bireyin zeki olarak kabul edilebilmesi için daha önce karşılaştığı bir probleme benzer bir problemle karşılaştığı zaman en az emek ve zaman harcayarak bunun üstesinden gelebilmelidir. Aynı şekilde birey yeni karşılaştığı bir durum karşısında da en az zaman ve çaba ile üstesinden gelmesi gerekmektedir. Ögesel alt teoriye göre, meta bileşenler, performans, bilgi kazanım bileşenleri düşünmenin temelini oluşturan temel kavramlardır (Sternberg, 1999, 156).

2.6.4. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg'in (2003) Üçlü Sac Ayağı Kuramı'nın genişletilmesiyle oluşturulan Başarılı Zekâ Kuramı'nda analitik ve pratik zekâ alt kuramlarının tanımında zenginleştirmeler yoluna gidilmiştir. Başarılı Zekâ Kuramı'na göre zekâ, "Kişinin bireysel yetenekleri ve yaşadığı sosyokültürel durumlar ele alınarak, hayatta onun başarısını sağlayacak olan yetenekler" olarak kabul edilmektedir. Başarılı Zekâ Kuramı'nda zekânın tanımı yapılırken bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapı da dikkate alınmaktadır. Bir bireyin başarısı güçlü ve zayıf noktaları dikkate alınıp değerlendirilmesi, güçlü noktaların daha geliştirilmesi zayıf noktaların ise iyileştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasına bağlıdır. Farklı yeteneklerin bir araya gelmesi ile bireyler başarılarını elde ederler. Bu nedenle başarının genel geçer bir ifadesi yerine bireysel özellikler ön plana çıkmaktadır. Sternberg'e (2003) göre başarı aslında analitik, pratik ve sentetik zekâların genellemesi ile ifade edilir. Bir bireyin başarılı olarak kabul edilebilmesi için kendi düşünce ve fikirlerini analiz edip bunlarda yeni ve özgün fikirler ortaya çıkarabilmesi gerekmektedir. Sternberg, sosyoekonomik durum, eğitim, dil, ahlaki değer gibi faktörlerin bu kuramda oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Her birey farklı koşullarda yetişir bu hususlar dikkate alınmalıdır (aktaran, Özyaprak, 2006, 32).

2.6.5. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın tanımına ilişkin önemli çalışmalar yapan bilimcilerden biri de Gardner'dir. Halâ güncelliğini koruyan zekâyâ ilişkin önemli kuramlardan olan Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı zekânın birden çok faktöre dayandırılarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. İfade edilen Çoklu Zeka Kuramı'na göre

zekânın şekillenmesinde kalıtımın yanı sıra ekolojik ve kültürel çevrenin de oldukça önemli rolleri bulunmaktadır. Zekânın birden fazla çeşidi bulunmaktadır. Gardner zekâ türlerini şu dallara ayırmıştır: sözel-dilsel, mantıksal–matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel–kinestetik, bireyler arası, birey içi ve doğacı zekâdır (aktaran, Leana, 2005, 10).

2.7. Üstün Zekâlıların Eğitimi

Üstün zekâlı bireylerin eğitimine yönelik çeşitli uygulamalar sunulmaktadır. Bunların üstün zekâlıların eğitimi kapsamına alınabilmesi için şu ölçütleri karşılamaları gerekmektedir:

-Bireylerin bir veya daha fazla yetenek ölçümünden geçmeleri gerekmektedir. Belirli bir ölçütün üzerinde olan bireyler belirlenen eğitim programına dâhil edilmelidirler.

-Eğitime alınacak üstün zekâlı bireylerin hızlarına, bireysel farklılıklarına uygun şekilde şekillendirilebilecek farklılaştırılmış veya bireyselleştirilmiş öğrenme yaşantılarından oluşan programların varlığına dikkat edilmelidir.

-Üstün zekâlı bireylere yönelik eğitim almış bireylerin eğitim sürecinde görevlendirilmelerine önem verilmelidir (Üstün Yetenekli Çocuklar, Politika Önerileri Komisyonu Ön Raporu, 2004, 36; Leana Taşcılar, 2017, 2).

Günümüzde üstün zekâlı bireylerin eğitiminin önem kazanmasının çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda üstün zekâlı bireyler erken yaşlarda gerekli eğitimi aldıklarında gelişimleri hızlanır, var olan veya olması muhtemel olan sorunlarla baş etmesi sağlanmış olur. 21. yüzyılın getirdiği rekabet ve yaratıcılık ortamında, üstün zekâlı bireylerin bilim, teknoloji, sanat vb. birçok alanda gerek kendi ülkelerine gerekse göç ettikleri ülkelerde bilime ve içinde buldukları ülkelerin ekonomilerine büyük katkılar sağlamaktadırlar. Üstün zekâlı bireyler kendilerini gerçekleştirebilecekleri şartlara sahip olmadıklarında, doğru bir şekilde yönlendirilip eğitilmediklerinde hem kendilerine hem de çevrelerine karşı yıkıcı tavırlarda bulunabilmektedirler. Çağdaş eğitimin temelinde fırsat eşitliği bulunmaktadır. Bu durum farklılaştırılmış, bireysel farklılıkları dikkate alan, zenginleştirilmiş bir eğitim ortamını gerektirmektedir (Akarsu, 2001, 172).

Normal eğitim programları üstün zekâlı bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamadığı ve ifade edilen müfredat programlarının çok yönlü ve yaratıcı, yaratıcı

özellikler taşıması gerektiği bilimciler tarafından ifade edilmiştir. Programların üstün zekâlı bireylerin tüm gelişim alanı özelliklerini dikkate alacak şekilde yaş düzeyine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Çağımızda üstün zekâlı bireylerin eğitim ihtiyaçları hızlandırma, gruplama, zenginleştirme, farklılaştırma yöntemleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Baykoç Dönmez, 2012, 130).

2.7.1. Hızlandırma

Birinci sınıfa erken yaşta başlatma, sınıf atlama ve benzeri uygulamalar ile üstün zekâlı bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır. Hızlandırmada eğitim programında herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır. Bireyin eğitim sürecinde alması gereken eğitimi daha erken yaşta öğrenmesi söz konusudur. Bu nedenle hızlandırma bazen üstün zekâlı bireylerin beklentilerini karşılamayabilir (Leana, 2009, 62).

Birinci sınıfa erken başlatma: Bireyin birinci sınıfa erken yaşta başlatılabilmesi için karşılaması gereken hususlar vardır. Bunlar arasında zekâ puanının en az 130 zekâ bölümüne sahip olması gerekmektedir. Ayrıca el göz koordinasyonunun gelişmiş olması, okuma becerisinin gelişmiş olması, sosyal duygusal anlamda belirli bir olgunluğa ulaşmış olması, herhangi bir sağlık sorununun olmaması gerekmektedir. Ayrıca kendinden büyüklerle eğitim göreceği için fiziksel açıdan da onlarla uyumlu olması gerekmektedir.

Sınıf atlama: Hızlandırmanın diğer bir hususu olan sınıf atlatmasının yapılabilmesi için sınıf atlayacak olan bireyin bazı temel becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Sınıf atlatılacak olan bireyin normal sınıfindakilerden daha üst düzey becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğrencinin normal sınıfindakilerden daha üst düzeyde olduğu gözlemlenebileceği de bunun sınav ile de teyit edilmesi gerekmektedir. Öğrencinin eksiklikleri olması halinde bunların karşılanması için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Araştırmalara göre sınıf atlatılması sınıf atlatılacak birey için herhangi bir sosyal problem oluşturmamaktadır. Fakat yine de olası sorunların olmaması için sınıf atlatılacak bireyin fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel becerileri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrencinin gerçekten üst sınıflardan eğitim almaya muhtaç olup olmadığı çok iyi bir şekilde belirlenmelidir.

Ders atlama: Ders atlamanın hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. Ders atlama bireye iyi olduğu alanda daha hızlı bir şekilde ilerleme

imkân vermektedir. Ayrıca iyi olduğu alanda ilerleme imkânı bulan bireyin normal düzeydeki diğer derslerinin de ilerlemesine imkân vermektedir. Yaşlarıyla birlikte eğitim almaya devam eden bireyin ileriki süreçlerde sınıf atlaması durumunda sosyal açıdan duruma uygun olup olmadığına dair fikir sahibi olunmasına imkân vermektedir. Belli bir ders için yapılan hızlandırmanın iyi bir şekilde koordine edilmemesi durumunda olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalılabilmektedir.

Dersi almadan sınavına almak: Ortaokul ve lise düzeyinde uygulanan bir yöntem olup bireyin başarılı olduğu dersin eğitimini almayıp sadece dersin sınavına girmesi ve başarılı olması durumunda ifade edilen dersin kredisine sahip olmasını ifade etmektedir.

Üniversiteden bazı dersler aldirtmak: Bireyin ortaöğretimde iken üniversiteden bazı dersler alma durumunu ifade etmektedir. Öğrenci, zamanının bir kısmını üniversitede seçtiği dersleri almakla geçirir. Bir ortaöğretimde ilgili derisi alan kişi sayısı bir sınıf olacak kadar ise ilgili dersin öğretim üyesi üniversiteden gelip ortaöğretimdeki öğrencilere ders vermektedir. Ortaöğretimde iken üniversiteden ders alan öğrenciler üniversiteye daha başlamadan kredi sahibi olabilmektedirler (Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, 2004).

2.7.2. Gruplama

Gruplamanın amacı benzer özelliklere sahip bireylerin bir arada çalışmalarına imkân tanıyacak uzun veya kısa vadeli uyarlamalar yapmaktır. Gruplamada tam gün homojen sınıflar ile sınıftaki tüm bireylerin üstün zekâlı olmalarını ifade etmektedir. Tam gün heterojen sınıflarda hem üstün zekâlı hem de normal düzeydeki bireylerin birlikte eğitim aldıkları sınıfları ifade etmektedir. Yarım gün veya geçici gruplamalarda ise üstün zekâlı bireylere yönelik eğitim saatleri dışında alanda uzman eğitimciler tarafından zenginleştirilmiş bir eğitimin sunmasını ifade etmektedir (Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, 2004). Bunları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Tam Gün Homojen Sınıflar: Bu gruplama özel sınıflar ve özel okullar olarak ikiye ayrılabilir. Öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenen bu sınıf ve okullarda dersin uzmanı önderliğinde eğitim sürdürülmektedir. Bu sınıflarda eğitim gören bireyler kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde çalışmalarını yürütebilmektedirler.

Tam Gün Heterojen Sınıflar: Üstün zekâlı ve normal düzeydeki öğrenciler birlikte eğitim görmektedirler. Bu duruma normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları örnek olarak vermek mümkündür. Bu tür sınıflarda öğrenci kendi sınıfında eğitimini sürdürmektedir. Böylece farklı bir sınıfa gönderilmesine gerek kalmamaktadır.

Yarım Gün veya Geçici Gruplamalar: Üstün zekâlı bireylerin günün belirli bir saatinde normal düzeydeki öğrencilerle eğitim aldıkları sınıflardan alınıp özel eğitim alanında uzman olan eğitmeni veya bölgeye tahsis edilen bir uzman önderliğinde zenginleştirme etkinlikleri ile eğitime alınmaları söz konusudur. Bu şekilde eğitim genellikle kaynak odası adı altındaki sınıfta eğitim görmektedirler. Bu tür sınıflarda öğrencilerin yaratıcılık becerileri, üst düzey düşünme becerileri, kişilik gelişimi vb. unsurlara önem verilmekle birlikte bireysel projelerin oluşturulması desteklenmektedir (Enç, 1979'ten aktaran, Akkanat, 2004, 236).

2.7.3. Zenginleştirme

Günümüzde en fazla uygulanan uygulamalar arasında yer almaktadır. Ders sürecinde amaca ulaşmak için yapılan çalışmaları içermektedir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla proje, etkinlik gibi farklı çalışmalar uygulamaların yapılması sağlanmaktadır. Zenginleştirme dikey veya yatay yapılabilmesinin yanında tüm sınıfa yönelik “Dönerli Kapı” olarak nitelendirilen üçlü zenginleştirme çalışmaları da yapılabilmektedir. Öğrencinin yetenek, yaratıcılık vb. özellikleri dikkate alınarak uygun uygulamaların sürece katılması öğrenci ihtiyaçlarını giderilmesinde önem arz etmektedir (Ataman, 2004, 96). Zenginleştirilen eğitim programlarının amacı öğrencilere daha derin ve kapsamlı bir eğitim vermektir. Zenginleştirme kapsamına kaynak odaları, özel ilgi kulüpleri, okul sonrası sınıflar alınabilir. Zenginleştirilmiş eğitim programı öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak değişiklik yapma yoluna gidebilmek mümkündür. Zenginleştirilmiş bir eğitim modelinde süreç, içerik ve ürün odaklı olmak üzere çeşitli yaklaşımlarla öğrencinin eğitim ihtiyacını gidermesine yardımcı olmak mümkündür. Süreç odaklı yaklaşımdaki amaç öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirerek özgün, yaratıcı ürünler geliştirmektir. Buna yönelik çeşitli teknikler öğretilerek öğrencilerin bunları aktif bir şekilde kullanmaları sağlanmaktadır. İçerik odaklı

yaklaşım ile belirli bir alana yönelik detaylandırılmış bir eğitimin sunulması amaçlanmaktadır. Ürün odaklı yaklaşımda eğitim sürecinin sonunda elde edilecek ürüne odaklanma durumu söz konusudur. Asıl hedef sonuçta ortaya çıkacak olan üründür. Ürün konuya, derse bağlı olarak somut veya soyut olabilmektedir (Schiever ve Maker, 1997'den aktaran, Leana, 2009, 63).

2.7.4. Farklılaştırma

Farklılaştırmadan kasıt, bir sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak var olan programın yeniden düzenlenerek eğitim sürecinin aracı olarak kullanılmasıdır. Farklılaştırılmış bir eğitim programı ile mevcut programdaki uygulamaların yanında öz disiplin sahibi, başarılı birer birey olmaları için gerekli ön adımları sunacak tutarlı, esnek, bireysel gereksinimleri dikkate alacak bir eğitim müfredatı ile uyumlu hâle getirilir. Farklılaştırılmış eğitim programı öğretmenleri rehber görevi görerek eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlar. Farklılaştırılmış bir eğitim süreci her öğrencinin eğitim ihtiyacını karşılayacak zengin bir içeriğe sahiptir (Tomlinson, 1995'ten aktaran, Kanlı, 2008, 44). Farklılaştırılmış eğitim programı, üstün zekâlı bireylerin yanı sıra normal zekâ düzeyindeki öğrencilere de sunulabilecek ve bireysel farklılıkları dikkate alan önemli uygulamalardandır. Okullardaki heterojen sınıflarda eğitim gören öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bireysel ihtiyaçları bulunmaktadır. Karma bir sınıfta eğitim gören üstün zekâlı bir öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alındığında kendisine yönelik farklılaştırılmış eğitim programının sunulması zaruridir (Kanlı, 2008, 45).

2.7.5. Üstün Zekâlıların Okuma Becerileri

Bireyin çevresi ile kurduğu iletişim sonucu zihinsel becerileri gelişir. Çevre ile kurulan iletişim diğer bir deyişle çevre ile yapılan etkileşim sonucunda deneyim kazanılır. Bu iletişimi sağlayan temel araç ise dildir. Dil zihinsel faaliyetlerin aktivasyonunu sağlayan yegâne araçtır. Bu araç vasıtası ile gerçeği görme, dikkat, yorumlama, bir hafıza edinme, hayal kurma, düşünce üretme, var olana yeni bir şekil kazandırma mümkün olmaktadır. Bu nedenle dil gelişimi döneminde olan bir çocuğun çevresindeki bireylerden öğreneceği dil becerileri oldukça önemlidir. Çocuğun zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde önemli bir görev üstlenen dil, üstün zekâlı çocuklarda genellikle erken yaşlardan itibaren “Ne?, Nasıl?, Niçin?” soruları ile kendini göstermeye başlar. Bu sorular daha da derinleşerek ve artarak devam

eder. Üstün zekâlı çocuklar bu tür sorular sorup bunlara cevap bulmaya çalışırken kelime bilgisi kazanır. Kelime dağarcığı gelişen birey sorularına daha kolay cevap bulma yöntemini kazanır. Bu vasıta ile çevresini ve dünyayı daha iyi anlayabilmek için içinde bulunduğu arayışta farkında olmadan yetkin bir şekilde dilini geliştirir. Üstün zekâlı bireylerin dil becerilerinde yaşlılarına göre bazı farklı özellikler gözlenmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- “-Konuşmanın erken başlaması ve gelişmesi,
- Yaşlılarına göre yüksek düzeyde kelime hazinesi,
- Geniş kapsamlı genel bilgiler,
- Güçlü bir hafıza kapasitesi,
- Keskin gözlem gücü,
- Yüksek duyarlılık (Uzun, 2004, 31-32).”

Ergin’e (2004, 117) göre zekâ düzeyi ve yaş, dilin gelişiminde etkili olan iki faktördür. Buna göre bireyin duygularını ifade edebilmesi için zekâ düzeyinin yanında belirli bir yaş olgunluğuna da erişmesi gerekmektedir.

Üstün zekâlılar, daha erken yaşlarda konuşma becerisi edinirler. Yaşlılarına oranla daha uzun cümleler kurmanın yanında daha geniş sözcük dağarcığına sahiptirler. İfade edilen bu özelliklerin yanı sıra üstün zekâlı çocuklarda erken okuma ve okuduğunu anlama becerisi ileri düzeyde gelişmiştir. Üstün zekâlı çocuklar kitaplarla iç içe olmaktan hoşlanırlar. Birçok farklı konu hakkında yazılmış kitaplara ilgi duymaktadırlar Bu nedenle üstün zekâlı bireylerin okuma becerilerinin daha da gelişmesi için aile ve çevreye önemli roller düşmektedir. (Akarsu, 2001, 78; Erkan Süel, 2011, 60-64; Clarck, aktaran, İşlekeller Bozca, 2017).

Bu araştırmalara karşın Jackson’e (2003) göre normal gelişim döneminden önce kazanılan okuma becerisini tamamen üstün zekâ ile bağdaştırmak gerçek bir ifade olamayacaktır. Bir bireyin erken yaşta okuma becerisini edinmesi illaki üstün zekâlı olmasını gerektirmez veya her üstün zekâlı bireyin erken yaşta okuması gerektiğine dair bir dayanak yoktur (Jackson, 2003, Levande, 1999’dan aktaran, Erkan Süel, 2011, 61). Erken yaşta okuma becerisini kazanan bireylerin üstün zekâlı olup olmadığı onlara verilecek eğitimin kapsamı, kendilerini geliştirmeleri için oldukça önemlidir. Erken yaşta okuyan bireyleri diğer zekâ testlerinden geçirmeden üstün zekâlı olarak nitelendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Fakat erken yaşta okuma becerisi kazanan bireyler üstün zekâlı olmasalar dahi bu becerilerini

geliştirecek gerekli eğitimlerin verilmesi ve onların bu becerilerini geliştirecek ortamlarla buluşturulmaları gerekmektedir.

2.8. Üstün Zekâlılarda Üstbiliş

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 üstün zekâlı olan her bireyin üst düzey düşünme stratejilerini üst düzeyde kullanma niteliğine sahip olmayabileceğini göstermektedir. McNabb'ın (2003) belirttiğine göre üstün zekâ, üstün bir başarının garantisi değildir (aktaran, 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) 8, 10, 11, 12. sınıfa giden 30 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'a (2004) göre araştırmalarda 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 (Kirişçi, Köksal Konik, 145, 2016).

Literatür taramasında, Risemberg ve Zimmerman (1992) üstün zekâlı öğrencilerin kendi öğrenme stillerinde sergiledikleri davranışların üstbiliş öğreniminin bileşenleriyle eşleştiğini gözlemlemişlerdir. Risemberg ve Zimmerman'ın (1992) çalışmasında üstün zekâlı öğrencilerin genellikle kendi sınıflarında bağımsız ve bireysel olarak çalıştıkları, çalışmalarını öğretmen tarafından değil kendi başlarına yönetmeyi ve izlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin, aynı zamanda bir görevle uğraşırken, sürekli, yüksek bir motivasyonla kendi kendini düzenleyen öğrenme unsurları ile hareket ettikleri gözlenmiştir (Risemberg, Zimmerman, 99, 1992). Birçok çalışmada normal zekâ düzeyine sahip öğrenciler ile üstün zekâ düzeyine sahip bireylerin problem çözme aşamalarında başvurdukları üstbilişsel stratejileri kullanma durumları karşılaştırılmıştır. Zimmerman ile Martinez-Pons da benzer bir çalışmaya imza atmışlardır. Çalışmada, 5, 8. ve 11. sınıfta eğitim görmekte olan üstün yetenekli ve normal düzeydeki öğrencilerin üstbilişsel öğrenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin yanı sıra üstün zekâlılık, cinsiyet ve sınıf düzeyine bakılmıştır. Sonuç olarak, üstün ve daha büyük öğrencilerin kendi kendini yönetme ve stratejilerin kullanımı üstün olmayan ve daha küçük olan öğrencilerden daha ileri olduğu saptanmıştır. Üstün zekâlı olan öğrencilerin üstbilişsel yeterlik düzeylerinin zekâ düzeyleri ile bağlantılı olduğu saptanmıştır.

Araştırmalardan hareketle zekâ ile üstbilişsel stratejilerin birbiri ile olan ilişkisinin olumlu anlamda bağlantılı olduğuna dair bulgular daha fazladır. Kimi araştırmalarda özellikle vurgulanan hususlardan biri olan üstün zekâlı olan her bireyin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayabileceğine dair kanının varlığıdır. Bunu da genel geçer yargıların bilimde yeri olmadığına bir vurgu olarak görmek mümkündür. Zira istisnaların olması her zaman kuvvetle muhtemeldir.

Normal ve üstün zekâlı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için günümüze yapılan çalışmalara bakıldığında üzerinde durulan husus bu becerinin geliştirilmesi gerektiğine dair olan inançtır. Çünkü okuma becerisi gelişen bireylerin yaşama dair becerileri de gelişmektedir. Bunun bilincinde olarak okuma becerisinin gelişimi için kuşkusuz birçok farklı strateji, yöntem, teknik geliştirilmiş; birçok farklı şekillerde okuma materyalleri bireylerin yaş ve düzeyleri dikkate alınarak ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Tüm bunların yanında bireyin okuma sürecinden üst düzeyde verim alabilmesi için öncelikle kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması

gerekmektedir. Yani kendi zihinsel süreçlerine hâkim olan birey okuma sürecinde de istediği şekilde kısa zamanda amacına yönelik çıkarımlarda bulunabilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada 5. sınıfta eğitim görmekte olan normal zekâ düzeyinde olduğu kabul edilen öğrenciler ile tanılanmış, üstün zekâlı ve yetenekli olduğu kabul edilen öğrencilerin üstbilişsel düşünme ile üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile öğrencilerin demografik özellikleri ve zekâ düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın hedefi doğrultusunda yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amacı bulunmaktadır (Karasar, 2016, 114).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı 5. sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler ile beşinci sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan bilim ve sanat merkezlerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada tüm evreni temsil edecek şekilde rastgele örneklem alma yolu seçilmiştir. 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 zeka düzeyinde ve 83 üstün zekâ düzeyindeki ortaokul beşinci sınıfa giden öğrenci olmak üzere 407 kişi ile yapılmıştır.

Tablo 3.1: Çalışma Yapılan Ortaokulların Listesi

İlçe Adı	İl Adı	Okul Adı	Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı
Sultangazi	İstanbul	Orhangazi Ortaokulu	64
Sultangazi	İstanbul	Mimar Sinan İmam Hatip Ortaokulu	50
Bahçelievler	İstanbul	Kudret Saraçoğlu İmam Hatip Ortaokulu	70
Bahçelievler	İstanbul	Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu	70
Şişli	İstanbul	Fuat Soylu Ortaokulu	70

Tablo 3.2: Çalışma Yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerinin Listesi

İlçe Adı	İl Adı	Kurum Adı	Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı
Başakşehir	İstanbul	Başakşehir Bilim ve Sanat Merkezi	30
Beşiktaş	İstanbul	Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi	53

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-Ç) A

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından çocukların üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye geçerliği ve güvenirliği Sema Karakelle (2010) tarafından yapılarak alan yazına kazandırılmıştır. Üstbilişsel Farkındalık Envanterini (Metacognitive Awareness Inventory-MAI) temel alarak 3, 4 ve 5, sınıf öğrencileri için hazırlanan A formu 12 madde içermektedir. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri A formunda kullanılan 12 sorunun yarısı biliş diğer yarısı bilişin düzenlenmesi ile ilgilidir. A formu her madde için üçlü likert tipi (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ölçek üzerinden işaretlenmektedir. A formu ölçek puanı madde puanlarının toplamları alınarak elde edilmektedir. Biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi için ayrı puanlar hesaplanmamaktadır. Toplam puanın yüksekliği üst bilişsel becerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri A formu için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 12 olarak hesaplanmaktadır.

3.3.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ)

Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” Ergün Öztürk (2012) tarafından geçerlik ve güvenirliği 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.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmada araştırma envanteri olarak kullanılması amaçlanmıştır.

3.3.3. 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.

3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi

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

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada “Okuduğunu Anlama Üstbilişsel Farkındalık Envanteri A Formu”, “Okuduğunu Anlama Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, “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 gösterdiği görülmektedir. 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.

4. BULGULAR

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

Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Zekâ Durumu Üstün Kişilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kız	39	47,0
Erkek	44	53,0
Toplam	83	100,0
Anne Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Ortaokul	10	12,0
Lise	15	18,1
Üniversite	49	59,0
Lisansüstü	9	10,8
Toplam	83	100,0
Baba Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Ortaokul	10	12,0
Lise	16	19,3
Üniversite	32	38,6
Lisansüstü	25	30,1
Toplam	83	100,0
Takip Edilen Süreli Yayın Alma	Sayı	Yüzde(%)
Evet	47	56,6
Hayır	36	43,4
Toplam	83	100,0
Ders Dışında Okumaya Günlük Okumaya Harcanan Zaman	Sayı	Yüzde(%)
30 dakika ile 1 saat arası	44	53,0
1 saat ile 1,5 arası	21	25,3
1,5 ile 2 saat arası	11	13,3
2 saatten fazla	7	8,4
Toplam	83	100,0
Gelir Durumu	Sayı	Yüzde(%)
2500-3500 TL	8	9,6

Tablo 4.1- devam

3500-4500 TL	8	9,6
4500-5500 TL	21	25,3
5500-6500 TL	5	6,0
6500 TL ve üstü	41	49,4
Toplam	83	100,0

Araştırmaya katılan zekâ durumu üstün katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 4.1’de incelendiğinde %47,0’ının kız, %53,3’ünün erkek olduğu; anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %12,0’ının ortaokul, %18,1’inin lise, %59,0’ının üniversite, %10,8’inin lisansüstü olduğu; baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %12,0’ının ortaokul, %19,3’ünün lise, %38,6’sının üniversite, %30,1’inin lisansüstü olduğu; takip edilen süreli yayın almaya göre dağılımları incelendiğinde, %56,6’sının evet, %43,4’ünün hayır olduğu; ders dışında okumaya günlük okumaya harcanan zamana göre dağılımları incelendiğinde, %53,0’ının 30 dakika ile 1 saat arası, %25,3’ünün 1 saat ile 1,5 saat arası, %13,3’ünün 1,5 saat ile 2 saat arası, %8,4’ünün 2 saatten fazla olduğu; gelir durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, %9,6’sının 2500-3500 TL, %9,6’sının 3500-4500 TL, %25,3’ünün 4500-5500 TL, %6,0’ının 5500-6500 TL, %49,4’ünün 6500 TL ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Zekâ Durumu Normal Kişilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kız	218	67,3
Erkek	106	32,7
Toplam	324	100,0
Anne Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Hiçbir Okul Mezununu Değil	44	13,6
İlkokul	139	42,9
Ortaokul	72	22,2
Lise	45	13,9
Üniversite	24	7,4
Toplam	324	100,0
Baba Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Hiçbir Okul Mezununu Değil	15	4,6
İlkokul	120	37,0
Ortaokul	71	21,9
Lise	79	24,4
Üniversite	31	9,6

Tablo 4.2 - devam

Toplam	324	100,0
Takip Edilen Süreli Yayın Alma	Sayı	Yüzde(%)
Evet	90	27,8
Hayır	234	72,2
Toplam	324	100,0
Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman	Sayı	Yüzde(%)
30 dakika ile 1 saat arası	139	42,9
1 saat ile 1,5 arası	81	25,0
1,5 ile 2 saat arası	62	19,1
2 saatten fazla	42	13,0
Toplam	324	100,0
Gelir Durumu	Sayı	Yüzde(%)
2500-3500 TL	165	50,9
3500-4500 TL	90	27,8
4500-5500 TL	36	11,1
5500-6500 TL	18	5,6
6500 TL ve üstü	15	4,6
Toplam	324	100,0

Araştırmaya katılan zekâ durumu üstün katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 4.22de incelendiğinde %67,3'ünün kız, %32,7'sinin erkek olduğu; anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %13,6'sının hiçbir okul mezunu olmadığı %42,9'unun ilkokul, %22,2'sinin ortaokul, %13,9'unun lise, %7,4'ünün üniversite olduğu; baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %4,6'sının hiçbir okul mezunu olmadığı, %37,0'ının ilkokul, %21,9'unun ortaokul, %24,4'ünün lise, %9,6'sının üniversite olduğu; takip edilen süreli yayın almaya göre dağılımları incelendiğinde %27,8'inin evet, %72,2'sinin hayır olduğu; ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre dağılımları incelendiğinde, %42,9'unun 30 dakika ile 1 saat arası, %25,0'ının 1 saat ile 1,5 saat arası, %19,1'inin 1,5 saat ile 2 saat arası, %13,0'ının 2 saatten fazla olduğu; gelir durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, %50,9'unun 2500-3500 TL, %27,8'inin 3500-4500 TL, %11,1'inin 4500-5500 TL, %5,6'sının 5500-6500 TL, %4,6'sının 6500 TL ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3: Zekâ Durumu Üstün Olan Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerileri, 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
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	83	7	12	10,325	1,482
Biliş Bilgisi - Görev	83	6	9	8,277	0,845
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	83	3	9	7,084	1,646
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	83	2	6	5,530	0,801
Üst Bilişsel Farkındalık	83	22	36	31,216	3,735
Bilişsel Farkındalık TOPLAM	83	40	72	62,433	8,511
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, üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler ile okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen betimleyici istatistikler tablo 4.3'te gösterilmiştir. 3 alt boyuttan oluşan okuma-strateji üstbilişsel farkındalık ölçeğinin 111,614 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. 4 alt boyuttan oluşan bilişsel farkındalık ölçeğinin 31,216 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek boyuttan oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin 13,963 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4: Zekâ Durumu Normal Olan Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerileri, 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
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	324	5	30	10,092	1,938
Biliş Bilgisi - Görev	324	4	9	7,574	1,108
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	324	3	9	6,759	1,447
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	324	2	6	5,043	0,936
Üst Bilişsel Farkındalık	324	19	51	29,469	3,783
Bilişsel Farkındalık TOPLAM	324	33	105	58,938	9,215
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 4.4'te gösterilmiştir. 3 alt boyuttan oluşan okuma-strateji ölçeğinin 103,923 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. 4 alt boyuttan oluşan bilişsel farkındalık ölçeğinin 29,469 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Tek boyutan oluşan okuduğunu anlama ölçeğinin 9,651 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

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

	Kolmogorov-Smirnov ^a			\bar{X}	Medians	Skewnes	
	Statistic	n	p			Kurtosis	
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
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	0,172	407	0,000	10,14	10,0	0,465	0,521
Biliş Bilgisi - Görev	0,253	407	0,000	7,71	8,0	-0,851	0,458
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	0,138	407	0,000	6,82	7,0	-0,291	-0,622
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	0,259	407	0,000	5,14	5,0	-0,950	0,460
Üst Bilişsel Farkındalık	0,093	407	0,000	29,82	30,0	-0,010	0,584
Okuduğunu Anlama	0,089	407	0,000	10,53	11,0	-0,145	-0,909

Tablo 4.5'te 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.

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

Okuma Stratejileri							
Zekâ Durumu	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p	
Üstün	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	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p	
Normal	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			

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.6’da olduğu gibi okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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 üstbilişsel farkındalık 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	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	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		

Tablo 4.7- devam

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 tablo 4.7’de ifade edildiği gibi 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 Eğitim 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		

Tablo 4.8 - devam

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		
Okuma Stratejileri Zekâ Durumu Normal	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		

Tablo 4.8 - devam

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 tablo 4.8’de ifade edildiği gibi 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 ($p>0,05$).

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada her iki grupta da anlamlı farkın olmamasının yanı sıra anne eğitim durumları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin alt boyutlarında paralel bir ilerleme olmadığı da görülmektedir. Bu durum ilişkinin anlamlı olmadığına dair sonuçları daha da güçlendirmektedir.

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

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

Tablo 4.7 - devam

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		
	Lisan Üstü	8	27,25	7,39		
Problem Çözme Stratejisi	Hiçbir Okul...	15	27,87	9,01	2,095	0,066
	İlkokul	120	33,41	7,87		
	Ortaokul	71	30,72	8,09		
	Lise	79	32,76	9,05		
	Üniversite	31	33,90	8,22		
	Lisan Üstü	8	34,00	9,78		
Genel Okuma Stratejisi	Hiçbir Okul...	15	37,53	13,75	1,581	0,165
	İlkokul	120	45,33	10,20		
	Ortaokul	71	43,04	12,58		
	Lise	79	44,38	12,97		
	Üniversite	31	44,10	12,50		
Okuma Stratejileri	Hiçbir Okul...	15	88,60	30,74	1,870	0,099
	İlkokul	120	107,21	23,08		
	Ortaokul	71	100,43	26,04		
	Lise	79	104,02	29,04		
	Üniversite	31	104,29	22,50		

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.9’da ifade edildiği gibi 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		
	6500 TL ve üstü	41	35,51	8,11		
Genel Okuma Stratejisi	2500-3500 TL	8	46,75	15,70	0,776	0,544
	3500-4500 TL	8	52,00	8,73		
	4500-5500 TL	21	44,48	11,14		
	5500-6500 TL	5	44,60	7,80		

	TL					
	6500 TL ve üstü	41	49,12	13,87		
	2500-3500 TL	8	113,38	33,32		
	3500-4500 TL	8	120,00	19,18		
Okuma Stratejileri	4500-5500 TL	21	104,52	24,12	0,739	0,568
	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
	2500-3500 TL	165	27,51	7,51		
	3500-4500 TL	90	26,63	7,57		
Okuma Stratejilerini Destekleme	4500-5500 TL	36	27,69	7,30	0,243	0,914
	5500-6500 TL	18	27,00	7,08		
	6500 TL ve üstü	15	27,27	6,09		
	2500-3500 TL	165	32,38	8,97		
Problem Çözme Stratejisi	3500-4500 TL	90	31,94	8,03	0,508	0,730
	4500-5500 TL	36	33,06	8,13		

Tablo 4.10 – devam

	5500-6500 TL	18	32,44	5,95		
	6500 TL ve üstü	15	35,13	8,14		
	2500-3500 TL	165	44,07	11,88		
	3500-4500 TL	90	43,06	11,77		
Genel Okuma Stratejisi	4500-5500 TL	36	45,83	11,47	0,630	0,641
	5500-6500 TL	18	46,39	14,79		
	6500 TL ve üstü	15	46,13	10,76		
	2500-3500 TL	165	103,96	26,74		
	3500-4500 TL	90	101,63	25,39		
Okuma Stratejileri	4500-5500 TL	36	106,58	25,72	0,412	0,800
	5500-6500 TL	18	105,83	24,48		
	6500 TL ve üstü	15	108,92	23,00		

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.10’da ifade edildiği gibi okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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 ($p>0,05$).

Normal ve üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ailenin gelir durumu arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığına dair literatür taramasında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaya bakıldığında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile alt boyutlarının tümünde hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki bireylerin aile gelirlerinin onların üstbilişsel okuma becerilerini etkilemediğini ifade etmek mümkündür.

Tablo 4.11: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklaşma 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 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			

Tablo 4.11 - devam

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 Stratejileri Zekâ Durumu Normal	Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman	n	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Okuma Stratejileri ni Destekleme	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	24,95	6,96	8,421	0,000*	(1-2)
	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	29,14	7,12			(1-3)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	28,98	6,25			(1-4)

Tablo 4.11 - devam

Problem Çözme Stratejisi	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	28,64	8,90			
	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	30,83	8,00			
	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	33,69	8,05			(1-2)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	34,66	8,38	3,821	0,010*	(1-3)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	32,26	9,65			
Genel Okuma Stratejisi	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	41,06	11,62			
	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	46,44	10,99			(1-2)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	47,65	10,72	6,306	0,000*	(1-3)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	45,24	13,90			(1-4)
	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	96,85	24,29			
Okuma Stratejileri	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	109,27	24,62			(1-2)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	111,29	24,06	6,729	0,000*	(1-3)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	106,14	30,60			(1-4)

*p<0,005

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.11’de okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak

anlamli 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 ile 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 becerileri 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=33,69$) ve 1,5 saat ile 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 becerilerine 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 ($\bar{X}=46,44$), 1,5 saat ile 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 ($\bar{X}=109,27$), 1,5 saat ve 2 saat ($\bar{X}=111,29$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}=106,14$) olanlara göre daha azdır.

Tablo 4.12: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Üstün	Kadın	39	10,41	1,33	0,495	0,622
	Erkek	44	10,25	1,62		
Biliş Bilgisi - Görev	Kadın	39	8,28	0,79	0,050	0,960
	Erkek	44	8,27	0,90		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Kadın	39	7,26	1,50	0,904	0,369
	Erkek	44	6,93	1,77		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Kadın	39	5,62	0,91	0,897	0,373
	Erkek	44	5,45	0,70		
Üst Bilişsel Farkındalık	Kadın	39	31,56	3,46	0,802	0,425
	Erkek	44	30,91	3,98		

Tablo 4.12 - devam

Bilişsel Farkındalık						
Zekâ Durumu	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Normal	Kadın	218	10,26	1,46	2,201	0,028*
	Erkek	106	9,75	2,64		
Biliş Bilgisi - Görev	Kadın	218	7,73	0,98	3,798	0,000*
	Erkek	106	7,25	1,29		
Bilişin Düzenlenmesi- İzleme	Kadın	218	6,85	1,43	1,658	0,099
	Erkek	106	6,57	1,48		
Biliş Bilgisi- Kişisel Farkındalık	Kadın	218	5,18	0,87	3,817	0,000*
	Erkek	106	4,76	1,00		
Üst Bilişsel Farkındalık	Kadın	218	30,02	3,26	3,858	0,000*
	Erkek	106	28,33	4,49		

*p<0,005

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.12’de üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Zekâ durumu normal olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=2,201, p<0,05). Cinsiyeti kadın ($\bar{X}=10,26$) olanların bilişin düzenlenmesi- denetleme becerileri erkek ($\bar{X}=9,75$) olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi – görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=1,658, p<0,05). Cinsiyeti kadın ($\bar{X}=7,73$) olanların biliş bilgisi – görev stratejisi becerileri erkek ($\bar{X}=7,25$) olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi - kişisel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=3,817, p<0,05). Cinsiyeti kadın ($\bar{X}=5,18$) olanların biliş bilgisi – kişisel farkındalık becerileri erkek ($\bar{X}=4,76$) olanlara göre daha fazladır. Üst bilişsel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=3,858, p<0,05). Cinsiyeti kadın ($\bar{X}=30,02$) olanların okuma stratejileri becerileri erkek ($\bar{X}=28,33$) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.13: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu	Üstün	Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu		n	\bar{X}	ss	t	p
		Evet	Hayır					
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Evet	47	10,40	1,51	0,555	0,581		
	Hayır	36	10,22	1,46				
Biliş Bilgisi - Görev	Evet	47	8,23	0,87	-0,531	0,597		
	Hayır	36	8,33	0,83				
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Evet	47	7,21	1,67	0,813	0,419		
	Hayır	36	6,92	1,63				
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Evet	47	5,53	0,86	0,024	0,981		
	Hayır	36	5,53	0,74				
Üst Bilişsel Farkındalık	Evet	47	31,38	3,85	0,594	0,644		
	Hayır	36	31,00	3,63				
Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu	Normal	Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumu		n	\bar{X}	ss	t	p
		Evet	Hayır					
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Evet	90	10,08	1,54	-0,097	0,923		
	Hayır	234	10,10	2,07				
Biliş Bilgisi - Görev	Evet	90	7,62	1,01	0,511	0,610		
	Hayır	234	7,56	1,15				
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Evet	90	7,02	1,26	2,037	0,042*		
	Hayır	234	6,66	1,50				

Tablo 4.13 - devam

Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Evet	90	4,92	0,96	1,410	0,158
	Hayır	234	5,09	0,92		
Üst Bilişsel Farkındalık	Evet	90	29,64	3,44	0,547	0,585
	Hayır	234	29,40	3,91		

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.13'te 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 bilişin düzenlemesi - izleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,037$, $p<0,05$). Cinsiyeti kadın ($\bar{X}=7,02$) olanların bilişin düzenlemesi - izleme becerileri erkek ($\bar{X}=6,66$) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.14: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Üstün	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Ortaokul	10	11,30	1,25	2,155	0,100
	Lise	15	10,26	1,67		
	Üniversite	49	10,26	1,34		
	Lisans Üstü	9	9,66	1,87		
Biliş Bilgisi - Görev	Ortaokul	10	8,60	0,97	1,572	0,203
	Lise	15	8,06	0,88		
	Üniversite	49	8,34	0,75		
	Lisans Üstü	9	7,88	1,05		

Tablo 4.14 - devam

Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Ortaokul	10	7,40	1,84	0,165	0,919
	Lise	15	7,13	1,96		
	Üniversite	49	7,00	1,53		
	Lisans Üstü	9	7,11	1,76		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Ortaokul	10	5,60	0,84	1,557	0,206
	Lise	15	5,66	0,49		
	Üniversite	49	5,57	0,79		
	Lisans Üstü	9	5,00	1,12		
Üst Bilişsel Farkındalık	Ortaokul	10	32,90	4,38	1,206	0,313
	Lise	15	31,13	3,91		
	Üniversite	49	31,18	3,33		
	Lisans Üstü	9	29,66	4,69		
Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Normal	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Hiçbir Okul...	44	9,52	1,90	1,765	0,136
	İlkokul	139	10,13	1,54		
	Ortaokul	72	10,08	1,40		
	Lise	45	10,60	3,37		
Biliş Bilgisi - Görev	Üniversite	24	10,00	1,69	1,771	0,134
	Hiçbir Okul...	44	7,25	1,22		
	İlkokul	139	7,68	1,12		
	Ortaokul	72	7,44	1,07		

Tablo 4.14 - devam

	Lise	45	7,73	1,03		
	Üniversite	24	7,67	1,01		
	Hiçbir Okul...	44	6,66	1,27		
	İlkokul	139	6,74	1,46		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Ortaokul	72	6,82	1,45	0,299	0,879
	Lise	45	6,91	1,58		
	Üniversite	24	6,58	1,50		
	Hiçbir Okul...	44	4,82	1,17		
	İlkokul	139	5,09	0,93		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Ortaokul	72	4,97	0,93	1,167	0,325
	Lise	45	5,20	0,76		
	Üniversite	24	5,08	0,78		
	Hiçbir Okul...	44	28,25	3,94		
	İlkokul	139	29,64	3,60		
Üst Bilişsel Farkındalık	Ortaokul	72	29,32	3,32	2,022	0,091
	Lise	45	30,44	4,65		
	Üniversite	24	29,33	3,73		

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.14'te 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 4.15: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Üstün	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Ortaokul	10	10,90	1,60	0,682	0,566
	Lise	16	10,44	1,26		
	Üniversite	32	10,22	1,50		
	Lisans Üstü	25	10,16	1,57		
Biliş Bilgisi - Görev	Ortaokul	10	8,00	1,25	0,953	0,419
	Lise	16	8,50	0,73		
	Üniversite	32	8,34	0,70		
	Lisans Üstü	25	8,16	0,90		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Ortaokul	10	6,70	1,83	0,462	0,710
	Lise	16	7,13	1,82		
	Üniversite	32	6,97	1,62		
	Lisans Üstü	25	7,36	1,55		
Üst Bilişsel Farkındalık	Ortaokul	10	31,00	4,85	0,020	0,996
	Lise	16	31,38	3,96		
	Üniversite	32	31,22	3,42		
	Lisans Üstü	25	31,20	3,72		

Tablo 4.15 - devam

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Normal	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Hiçbir Okul... ⁽¹⁾	15	8,67	2,09	2,324	0,043*	(1-2) (1-3) (1-4)
	İlkokul ⁽²⁾	120	10,18	2,46			
	Ortaokul ⁽³⁾	71	10,18	1,29			
	Lise ⁽⁴⁾	79	10,33	1,50			
	Üniversite ⁽⁵⁾	31	9,65	1,54			
	Lisans Üstü ⁽⁶⁾	8	10,00	1,85			
Biliş Bilgisi - Görev	Hiçbir Okul...	15	7,07	1,22	1,609	0,157	
	İlkokul	120	7,46	1,17			
	Ortaokul	71	7,56	1,08			
	Lise	79	7,78	0,93			
	Üniversite	31	7,71	1,10			
	Lisans Üstü	8	7,75	1,58			
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Ortaokul	10	5,40	0,84	0,890	0,450	
	Lise	16	5,31	1,01			
	Üniversite	32	5,69	0,59			
	Lisans Üstü	25	5,52	0,87			

Tablo 4.15 - devam

Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Hiçbir Okul...	15	6,73	1,49	0,785	0,561
	İlkokul	120	6,68	1,37		
	Ortaokul	71	6,93	1,41		
	Lise	79	6,72	1,60		
	Üniversite	31	6,58	1,50		
	Lisans Üstü	8	7,50	1,07		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Hiçbir Okul...	15	4,73	1,03	0,777	0,567
	İlkokul	120	4,98	0,98		
	Ortaokul	71	5,06	0,91		
	Lise	79	5,09	0,92		
	Üniversite	31	5,23	0,80		
	Lisans Üstü	8	5,25	1,04		
Üst Bilişsel Farkındalık	Hiçbir Okul...	15	27,20	4,18	1,594	0,161
	İlkokul	120	29,31	4,08		
	Ortaokul	71	29,73	3,33		
	Lise	79	29,92	3,61		
	Üniversite	31	29,16	3,40		
	Lisans Üstü	8	30,50	4,60		

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.11’te 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 bilişin düzenlenmesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,324$, $p<0,05$). Katılımcıların bilişin düzenlenmesi - denetleme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,267$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda baba eğitim durumu hiçbir okul mezunu değil ($\bar{X}=8,67$) olanların bilişin düzenlenmesi – denetleme algıları ilkokul ($\bar{X}=10,18$), ortaokul ($\bar{X}=10,18$) ve lise ($\bar{X}=10,33$) olanlara göre daha azdır.

Tablo 4.16: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu	Gelir Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	2500-3500 TL	8	10,63	1,77	0,960	0,434
	3500-4500 TL	8	11,00	1,07		
	4500-5500 TL	21	9,90	1,79		
	5500-6500 TL	5	10,60	0,55		
	6500 TL ve üstü	41	10,32	1,39		
Biliş Bilgisi - Görev	2500-3500 TL	8	8,13	1,13	0,460	0,765
	3500-4500 TL	8	8,63	0,52		
	4500-5500 TL	21	8,19	0,87		
	5500-6500 TL	5	8,20	0,84		
	6500 TL ve üstü	41	8,29	0,84		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	2500-3500 TL	8	7,63	1,92	2,274	0,069
	3500-4500 TL	8	8,00	1,31		
	4500-5500 TL	21	6,29	1,85		

Tablo 4.16 - devam

	5500-6500 TL	5	7,00	1,58		
	6500 TL ve üstü	41	7,22	1,44		
	2500-3500 TL	8	5,38	1,41		
	3500-4500 TL	8	5,63	0,52		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	4500-5500 TL	21	5,33	0,86	0,893	0,472
	5500-6500 TL	5	6,00	0,00		
	6500 TL ve üstü	41	5,59	0,71		
	2500-3500 TL	8	31,75	5,57		
	3500-4500 TL	8	33,25	2,66		
Üst Bilişsel Farkındalık	4500-5500 TL	21	29,71	4,24	1,586	0,186
	5500-6500 TL	5	31,80	2,17		
	6500 TL ve üstü	41	31,41	3,21		
Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Normal	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
	2500-3500 TL	165	10,18	2,26		
	3500-4500 TL	90	9,99	1,55		
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	4500-5500 TL	36	10,11	1,53	0,228	0,923
	5500-6500 TL	18	9,94	1,76		
	6500 TL ve üstü	15	9,87	1,25		
Biliş Bilgisi - Görev	2500-3500 TL	165	7,53	1,11	1,330	0,259
	3500-4500 TL	90	7,49	1,15		
	4500-5500 TL	36	7,64	1,22		

Tablo 4.16 - devam

	5500-6500 TL	18	7,78	0,88		
	6500 TL ve üstü	15	8,13	0,64		
	2500-3500 TL	165	6,89	1,39		
	3500-4500 TL	90	6,60	1,47		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	4500-5500 TL	36	6,72	1,68	0,751	0,558
	5500-6500 TL	18	6,56	1,42		
	6500 TL ve üstü	15	6,60	1,40		
	2500-3500 TL	165	4,99	0,91		
	3500-4500 TL	90	4,96	1,06		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	4500-5500 TL	36	5,14	0,87	1,854	0,118
	5500-6500 TL	18	5,50	0,62		
	6500 TL ve üstü	15	5,33	0,82		
	2500-3500 TL	165	29,60	4,07		
	3500-4500 TL	90	29,03	3,64		
Üst Bilişsel Farkındalık	4500-5500 TL	36	29,61	3,48	0,444	0,777
	5500-6500 TL	18	29,78	2,98		
	6500 TL ve üstü	15	29,93	3,08		

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.16'da bilişsel farkındalık 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 4.17: Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zamana Göre Farklaşma Durumuna Ait Anova Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Üstün	Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman	n	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	30 dakika ile 1 saat arası	44	9,98	1,61	2,433	0,071	
	1 saat ile 1,5 arası	21	10,43	1,40			
	1,5 ile 2 saat arası	11	11,00	0,77			
	2 saatten fazla	7	11,14	1,21			
Biliş Bilgisi - Görev	30 dakika ile 1 saat arası	44	8,38	0,59	0,277	0,842	
	1 saat ile 1,5 arası	21	8,09	0,94			
	1,5 ile 2 saat arası	11	8,29	0,76			
	2 saatten fazla	7	6,66	1,70			
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	44	6,82	1,60	3,433	0,021*	(1-2)
	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	21	8,00	1,15			
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	11	5,41	0,90			(1-4)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	7	5,62	0,74			

Tablo 4.17 - devam

Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	30 dakika ile 1 saat arası	44	6,00	0,00	1,234	0,303	
	1 saat ile 1,5 arası	21	30,32	4,27			
	1,5 ile 2 saat arası	11	32,24	3,19			
	2 saatten fazla	7	31,45	1,69			
Üst Bilişsel Farkındalık	30 dakika ile 1 saat arası	44	9,98	1,61	2,311	0,083	
	1 saat ile 1,5 arası	21	10,43	1,40			
	1,5 ile 2 saat arası	11	11,00	0,77			
	2 saatten fazla	7	11,14	1,21			
Bilişsel Farkındalık Zekâ Durumu Normal	Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman	n	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	9,68	1,53	4,674	0,003*	(1-2) (1-3)
	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	10,40	1,59			
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	10,66	2,90			
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	10,02	1,73			
Biliş Bilgisi - Görev	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	7,35	1,16	4,551	0,004*	(1-2) (1-4)

Tablo 4.17 - devam

	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	7,77	1,06			
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	7,58	1,02			
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	7,95	1,01			
	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	6,40	1,47			
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	6,89	1,32	5,581	0,001*	(1-2)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	7,13	1,30			(1-3)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	7,14	1,59			(1-4)
	30 dakika ile 1 saat arası	139	4,92	0,89			
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	1 saat ile 1,5 arası	81	5,15	0,88	1,400	0,243	
	1,5 ile 2 saat arası	62	5,13	0,93			
	2 saatten fazla	42	5,12	1,15			
	30 dakika ile 1 saat arası ⁽¹⁾	139	28,35	3,47			
Üst Bilişsel Farkındalık	1 saat ile 1,5 arası ⁽²⁾	81	30,20	3,42	7,584	0,000*	(1-2)
	1,5 ile 2 saat arası ⁽³⁾	62	30,50	4,18			(1-3)
	2 saatten fazla ⁽⁴⁾	42	30,24	3,99			(1-4)

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.17’de üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - izleme grubu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,433$, $p<0,05$).

Katılımcıların bilişin düzenlenmesi – izleme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,320$) 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 ($\bar{X}=6,82$) olanların bilişin düzenlenmesi – izleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=8,00$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}=5,62$) olanlara göre daha azdır.

Zekâ durumu normal olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,674$, $p<0,05$). Katılımcıların bilişin düzenlenmesi - denetleme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,720$) 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 ($\bar{X}=9,68$) olanların okuma stratejisi destekleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=10,40$) ve 1,5 saat ile 2 saat ($\bar{X}=10,66$) olanlara göre daha azdır. Biliş bilgisi - görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,551$, $p<0,05$). Katılımcıların biliş bilgisi - görev becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,102$) 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 ($\bar{X}=7,35$) olanların biliş bilgisi - görev becerileri 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=7,77$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}=7,95$) olanlara göre daha azdır. Bilişin düzenlenmesi - izleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,581$, $p<0,05$). Katılımcıların bilişin düzenlenmesi - izleme algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,062$) 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 ($\bar{X}=6,40$) olanların bilişin düzenlenmesi - izleme algıları 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=6,89$), 1,5 saat ile 2 saat arası ($\bar{X}=7,13$) ve 2 saatten fazla

($\bar{X}=7,14$) olanlara göre daha azdır. Üst bilişsel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,584$, $p<0,05$). Katılımcıların üst bilişsel farkındalık becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0,05$ $p=0,242$) 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 ($\bar{X}=28,35$) olanların üst bilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat ($\bar{X}=30,20$), 1,5 saat ile 2 saat arası ($\bar{X}=30,50$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}=30,24$) 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	0,97	0,923
	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 tablo tablo 4.18’de ifade edildiği gibi okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyetlerine göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,97$, $p<0,05$). 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 tablo 4.19’da ifade edildiği gibi okuduğunu anlama becerilerinin 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

Tablo 4.20 - devam

Okuduğunu Anlama	Hiçbir Okul... ⁽¹⁾	44	7,98	3,57	3,635	0,007*		
	İlkokul ⁽²⁾	139	9,62	3,76				(1-2)
	Ortaokul ⁽³⁾	72	9,76	3,57				(1-3)
	Lise ⁽⁴⁾	45	10,89	3,76				(1-4)
	Üniversite ⁽⁵⁾	24	10,25	4,19				(1-5)

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4. 20’de ifade edildiği gibi okuduğunu anlama becerilerinin 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 becerilerine 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 olmayanların ($\bar{X}=7,98$) bilişin düzenlenmesi – denetleme becerileri ilkokul ($\bar{X}=9,62$), 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*		
	Lise ⁽²⁾	16	12,50	2,99				(3-2)
	Üniversite ⁽³⁾	32	15,19	1,65				(3-4)
	Lisans Üstü ⁽⁴⁾	25	13,12	3,73				

Tablo 4.21 - devam

Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Normal	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p	Scheffe
	Hiçbir Okul... ⁽¹⁾	15	7,00	3,70			
	İlkokul ⁽²⁾	120	9,18	3,84			(6-1)
Okuduğunu Anlama	Ortaokul ⁽³⁾	71	9,39	3,65	4,197	0,001*	(6-2)
	Lise ⁽⁴⁾	79	10,75	3,42			(6-3)
	Üniversite ⁽⁵⁾	31	9,87	3,98			(6-5)
	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 tablo 4.21’de ifade edildiği gibi 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 becerilerine 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 üniversite ($\bar{X}=12,25$) olanların okuduğunu anlama becerileri hiçbir okul mezunu değil ($\bar{X}=7,00$), ilkokul ($\bar{X}=9,18$), ortaokul ($\bar{X}=9,39$), lise ($\bar{X}=10,75$) olanlara göre daha fazladır.

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

Okuduğunu Anlama Zekâ Durumu Üstün	Gelir Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Okuduğunu Anlama	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	2500-3500 TL ⁽¹⁾	165	9,07	3,68	4,895	0,001*	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)
	3500-4500 TL ⁽²⁾	90	9,74	3,76			
	4500-5500 TL ⁽³⁾	36	9,83	4,02			
	5500-6500 TL ⁽⁴⁾	18	11,67	3,33			
	6500 TL ve üstü ⁽⁵⁾	15	12,67	3,02			

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 4.22’de ifade edildiği gibi 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 Üstün	Ders Dışında Günlük Okumaya Harcanan Zaman	n	\bar{X}	ss	F	p
Okuduğunu Anlama	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	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 tablo 4.23'te ifade edildiği gibi bilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana 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 4.24: Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeklerinin Birbirileri Arasındaki İlişiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler (Zekâ Seviyesi Üstün)		Okuduğunu Anlama	Okuma Stratejilerini Destekleme	Okuma Stratejilerini İzleme	Genel Okuma Stratejisi	Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Biliş Bilgisi - Görev	Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık
Okuduğunu Anlama	r	1	-0,076	0,057	-0,088	-0,151	-0,110	-0,058	0,267
	p		0,493	0,611	0,429	0,174	0,322	0,603	0,015
Okuma Stratejilerini Destekleme	r	-0,076	1	0,590	0,577	0,300	0,415	0,495	0,394
	p	0,493		0,000	0,000	0,006	0,000	0,000	0,000
Okuma Stratejilerini İzleme	r	0,057	0,590	1	0,696	0,476	0,431	0,496	0,439
	p	0,611	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Genel Okuma Stratejisi	r	-0,088	0,577	0,696	1	0,416	0,377	0,475	0,411
	p	0,429	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	r	-0,151	0,300	0,476	0,416	1	0,482	0,498	0,448
	p	0,174	0,006	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Biliş Bilgisi - Görev	r	-0,110	0,415	0,431	0,377	0,482	1	0,430	0,338
	p	0,322	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,002
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	r	-0,058	0,495	0,496	0,475	0,498	0,430	1	0,502
	p	0,603	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	r	0,267	0,394	0,439	0,411	0,448	0,338	0,502	1
	p	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	

Tablo 4.24'te ifade edildiği gibi 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 ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile bilişin düzenlenmesi - denetleme

arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - görev arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile bilişin düzenlenmesi - izleme arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,267$). 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 destekleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,300$). Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,415$). Okuma stratejilerini destekleme ile bilişin düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,495$). Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,394$). Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61<r<0,80$) ($r=0,696$). Okuma stratejilerini izleme ile bilişin düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,476$). Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. ($0,41<r<0,60$) ($r=0,431$). Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,496$). Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,439$). Genel okuma stratejisi ile bilişin düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,416$). Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,377$). Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,475$). Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,411$). Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,482$). Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,498$). Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,448$). Biliş Bilgisi - Görev ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,41<r<0,60$) ($r=0,430$). Biliş Bilgisi - Görev ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21<r<0,40$) ($r=0,338$). Bilişin Düzenlenmesi - İzleme ile

bilgi bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0,41<r<0,60) (r=0,502).

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

Ölçekler (Zekâ Seviyesi Normal)		Okuduğunu Anlama	Okuma Stratejilerini Destekleme	Okuma Stratejilerini İzleme	Genel Okuma Stratejisi	Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Biliş Bilgisi - Görev	Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık
Okuduğunu Anlama	r	1	0,217	0,370	0,256	0,176	0,306	0,116	0,331
	p		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,037	0,000
Okuma Stratejilerini Destekleme	r	0,217	1	0,774	0,837	0,303	0,340	0,323	0,310
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Okuma Stratejilerini İzleme	r	0,370	0,774	1	0,794	0,307	0,354	0,294	0,325
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Genel Okuma Stratejisi	r	0,256	0,837	0,794	1	0,321	0,361	0,366	0,347
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	r	0,176	0,303	0,307	0,321	1	0,270	0,325	0,279
	p	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Biliş Bilgisi - Görev	r	0,306	0,340	0,354	0,361	0,270	1	0,244	0,372
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	r	0,116	0,323	0,294	0,366	0,325	0,244	1	0,295
	p	0,037	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	r	0,331	0,310	0,325	0,347	0,279	0,372	0,295	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablo 4.25’de ifade edildiği gibi 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 ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,256$). Okuduğunu anlama ile bilişim düzenlemesi - denetleme arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0 < r < 0,20$) ($r=0,176$). Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,306$). Okuduğunu anlama ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0 < r < 0,20$) ($r=0,116$). Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,331$).

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 destekleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,301$). Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,340$). Okuma stratejilerini destekleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,323$). Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,310$). Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0,61 < r < 0,80$) ($r=0,794$). Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,307$). Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,354$). Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,294$). Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,325$).

Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,321$). Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,361$). Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,336$). Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,347$).

Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,270$). Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,325$). Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,279$). Biliş Bilgisi - Görev ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,244$). Biliş Bilgisi - Görev ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,372$). Bilişin Düzenlenmesi - İzleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0,21 < r < 0,40$) ($r=0,295$).

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

$R^2=0,042$

Düzeltilmiş $R^2=0,06$

Durbin Watson= 1,763

Bağımsız: Okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi, genel okuma stratejisi

Bağımlı: Okuduğunu anlama

Tablo 4.26'da ifade edildiği gibi 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 Zekâhların Üstbilişsel Okuma Stratejilerlerinin 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			3,735
Problem Çözme Stratejisi	0,504	0,040	5,606	0,000	18,713	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

Tablo 4.27’de ifade edildiği gibi 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 becersinin okuduğunu anlamanın tek başına 0,141’ini açıkladığı belirlenmiştir (R²=0,141).

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

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

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

Tablo 4.28: Üstün Zekâlıların Üst Bilişsel Farkındalığının Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık	VIF
Sabit	13,798	3,510	3,931	0,000			
Denetleme	-0,255	0,275	-1,982	0,051			1,588
Görev	-0,093	0,453	-0,767	0,445	4,398	0,003	1,396
İzleme	-0,131	0,249	-1,012	0,315			1,597
Kişisel Farkındalık	0,479	0,486	3,892	0,000			1,445

$R^2=0,184$

Düzeltilmiş $R^2=0,142$

Durbin Watson= 1,643

Bağımsız: denetleme, görev, izleme, kişisel farkındalık

Bağımlı: Okuduğunu anlama

Tablo 4.28’de ifade edildiği gibi yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(4,78)=4,398$ $p= 0,003$ $p<0.01$). Denetleme ($t=-1,982$ $p=0,051$ $p>0.05$), görev ($t=-0,767$ $p=0,445$ $p>0.05$) ve izlemenin ($t=-1,012$ $p=0,315$ $p>0.05$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenirken kişisel farkındalığın ($t=3,892$ $p=0,000$ $p<0.01$) %99 güven düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

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

$$\text{Okuduğunu anlama} = 13,798 + 0,479 * \text{kişisel farkındalık}$$

Kişisel farkındalıkta bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,479’luk pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Tablo 29: Normal Zekâlıların Üst Bilişsel Farkındalığının Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık	VIF
Sabit	-1,372	1,621	-0,846	0,398			
Denetleme	0,060	0,110	1,069	0,286	14,214	0,000	1,194
Görev	0,204	0,194	3,593	0,000			1,217
İzleme	-0,026	0,147	-0,458	0,647			1,191
Kişisel Farkındalık	0,245	0,233	4,253	0,000			1,251

$R^2=0,151$

Düzeltilmiş $R^2=0,141$

Durbin Watson= 1,865

Bağımsız: denetleme, görev, izleme, kişisel farkındalık

Bağımlı: Okuduğunu anlama

Tablo 4.29’da ifade edildiği gibi yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(4,319)=14,214$ $p= 0,000$ $p<0.01$). Denetleme ($t=1,069$ $p=0,286$ $p>0.05$) ve izlemenin ($t=-1,458$ $p=0,647$ $p>0.05$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenirken kişisel farkındalığın ($t=4,253$ $p=0,000$ $p<0.01$) ve görevin ($t=3,593$ $p=0,000$ $p<0.01$) %99 güven düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

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

Okuduğunu anlama = $-1,372 + 0,204 * \text{görev} + 0,245 * \text{kişisel farkındalık}$

Kişisel farkındalıkta bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,245’lik pozitif bir etki, görev bilincindeki bir birim artışın okuduğunu anlama üzerinde 0,204’lük pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Tablo 4.30: Üstün Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Üstbilişsel Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık	VIF
Sabit	15,258	3,007	5,074	0,000			
Okuma Stratejileri	-0,035	0,018	-0,245	0,807	0,142	0,867	1,676
Üst Bilişsel Farkındalık	-0,030	0,123	-0,211	0,834			1,676

R²=0,04
Düzeltilmiş R²=0,02
Durbin Watson= 1,860
Bağımsız: Okuma stratejileri, üst bilişsel farkındalık
Bağımlı: Okuduğunu anlama

Tablo 4.30’da ifade edildiği gibi ordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F(2,30)=0,142 p= 0,867 p>0.05). Okuma stratejileri (t=-0,245 p=0,807 p>0.05) ve üst bilişsel farkındalığın (t=-0,211 p=0,834 p>0.05) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı %95 güven düzeyinde belirlenmiştir (p=0,01).

Tablo 4.31: Normal Zekâlıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık	VIF
Sabit	0,573	1,555	0,368	0,000			
Okuma Stratejileri	0,196	0,009	3,228	0,001	22,323	0,000	1,344
Üst Bilişsel Farkındalık	0,207	0,061	3,414	0,001			1,344

R²=0,122
Düzeltilmiş R²=0,117
Durbin Watson= 1,875
Bağımsız: Okuma stratejileri, üst bilişsel farkındalık
Bağımlı: Okuduğunu anlama

Tablo 4.31’de ifade edildiği gibi yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı

($F(2,321)=22,323$ $p=0,000$ $p<0.01$) olduğu görülmektedir. Okuma stratejileri ($t=3,228$ $p=0,001$ $p<0.01$) ve üst bilişsel farkındalığın ($t=3,414$ $p=0,001$ $p<0.05$) okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %99 güven düzeyinde belirlenmiştir. Okuma stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın birlikte okuduğunu anlamanın 0,117'sini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,117$).

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

Okuduğunu anlama = $0,573 + 0,196 * \text{okuma stratejileri} + 0,207 * \text{üst bilişsel farkındalık}$

Okuma stratejilerini bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,196'lık pozitif bir etki, üst bilişsel farkındalık bir birim artırıldığında okuduğunu anlama üzerinde 0,207'lik pozitif etkileyeceği belirlenmiştir.

Tablo 4.32: Katılımcıların Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık	Zekâ Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme	Üstün	83	10,33	1,48	1,020	0,308
	Normal	324	10,09	1,94		
Biliş Bilgisi – Görev	Üstün	83	8,28	0,85	5,387	0,000*
	Normal	324	7,57	1,11		
Bilişin Düzenlenmesi - İzleme	Üstün	83	7,08	1,65	1,773	0,077
	Normal	324	6,76	1,45		
Biliş Bilgisi - Kişisel Farkındalık	Üstün	83	5,53	0,80	4,345	0,000*
	Normal	324	5,04	0,94		
Üst Bilişsel Farkındalık	Üstün	83	31,22	3,74	3,764	0,000*
	Normal	324	29,47	3,78		

* $p<0.05$

Katılımcıların bilişsel farkındalık becerilerinin zekâ düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.32’de ifade edildiği gibi bilişsel farkındalık boyutlarından denetleme ve izleme becerilerinin zekâ düzeyine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Biliş bilgisi- görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,387$, $p<0,05$).

Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=8,28$) biliş bilgisi-görev becerileri zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=7,57$) olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi-kişisel farkındalık alt boyutundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,345$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=5,53$) biliş bilgisi-kişisel farkındalık becerileri zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=5,04$) olanlara göre daha fazladır. Genel üstbilişsel becerilerindeki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,764$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=31,22$) üst bilişsel genel farkındalık becerileri zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=29,47$) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.33: Katılımcıların Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Zekâ Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	p
Okuma Stratejilerini Destekleme	Üstün	83	28,05	9,34	0,832	0,406
	Normal	324	27,25	7,39		
Problem Çözme Stratejisi	Üstün	83	35,84	7,52	3,329	0,001*
	Normal	324	32,47	8,42		
Genel Okuma Stratejisi	Üstün	83	47,72	12,68	2,367	0,018*
	Normal	324	44,21	11,91		
OKUMA STRATEJİLERİ	Üstün	83	111,61	25,62	2,420	0,016*
	Normal	324	103,92	25,89		

* $p<0,05$

Katılımcıların okuma stratejileri becerileri zekâ düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.33’te

ifade edildiği gibi okuma stratejileri boyutlarından okuma stratejilerini destekleme becerisi zekâ düzeyi durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Problem çözme stratejisi zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=3,329$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=35,84$) problem çözme strateji becerisi zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=32,47$) olanlara göre daha fazladır. Genel okuma stratejisi zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,367$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=47,72$) genel okuma stratejileri zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=44,21$) olanlara göre daha fazladır. Okuma stratejileri genel becerilerinin, zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,420$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=111,61$) okuma stratejileri becerileri zekâ düzeyi normal ($\bar{X}=103,92$) olanlara göre daha fazladır.

Tablo 4.34: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zekâ Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Zeka Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	p
Okuduğunu Anlama	Üstün	83	13,96	3,17	9,552	0,000*
	Normal	324	9,65	3,79		

* $p<0.05$

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri zekâ düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4.34'te ifade edildiği gibi okuduğunu anlama becerisi zekâ düzeyi durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=9,552$, $p<0,05$). Zekâ düzeyi üstün olanların ($\bar{X}=13,96$) okuduğunu anlama becerisi zekâ seviyesi normal ($\bar{X}=9,65$) olanlara göre daha fazladır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara dayalı sonuç ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda; okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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 kız olanların okuma stratejilerini destekleme becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların problem çözme stratejisi becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların genel okuma stratejisi becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Okuma stratejileri grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri erkek olanlara göre daha fazladır.

Karababa ve Kaya (2018) tarafından üstün yeteneklilerin okuma stratejileri puanlarının cinsiyete göre farklılık durumuna ait t-testi sonuçlarına göre cinsiyeti kız olan öğrencilerin cinsiyeti erkek olanlara göre daha fazla genel okuma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Problem çözme becerisi alt boyutunda da fark kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri destekleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okuma stratejilerini destekledikleri tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunda da kız ile erkek öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık

becerilerinin tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine bir farkın olduğu görülmesine karşın t-testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında bu farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğu görülecektir. Bozkurt'un (2013) araştırmasına göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile cinsiyet arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumunun cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılaştığı gözlenmiştir (Köse, 2016). Çöğmen'inin (2008) yaptığı araştırmaya göre kız öğrenciler daha fazla okuma stratejilerini kullanmaktadırlar. Bektaş Bedir'in (2018) araştırmasına göre, üstbilişsel okuma stratejileri eğitiminin verildiği öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin geliştiğini, üstbilişsel okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki etmektedir. Karatay'ın (2007) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına oranla okuma sürecini daha fazla okuma stratejileri ile desteklemektedirler. Cinsiyet faktörüne göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin kullanımının erkek Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir (Erdağı Toksun, 2015). Araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak kız öğrencilerin daha fazla üstbilişsel okuma stratejilerine başvurdukları görülmesine karşın bazı araştırmalarda erkek öğrenciler lehine anlamlı farkın çıktığı gözlenmektedir. Bu farklılıklar araştırmaya etki eden bilinmeyen durumlardan kaynaklanma ihtimali göz önünde bulundurularak yeni araştırmalara ışık tutacak çalışmalar yapılabilir.

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. Yapılan alan araştırmasında üstün zekâlı öğrencilere yönelik takip edilen süreli yayın ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi tespit eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Normal zekâlılara yönelik Karatay

(2007) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçe ğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri son bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum Karatay'ın (2007) araştırma yaptığı grubun yaş seviyesinin de bir etken olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Üstbilişsel okuma farkındalığı ile ailenin çocuğa kitap alma durumu arasında kitap alan aileler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2013). Ayda okunan kitap sayısı ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Erdağı Toksun, 2015). Üstün ve normal zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri stbilişsel farkındalık becerileri ile takip edilen süreli yayın arasındaki farkın anlamlı çıkmama nedenleri arasında takip edilen süreli yayınların türünün ne olduğu, çocuğun yaş ve ilgi düzeyine uygun olup olmadığı; takip edilen süreli yayınların çocuğun isteğiyle mi ailenin denetimiyle mi olduğu bilinmemesinden kaynaklı nedenlerin olup olmadığı dikkate alınması gereken hususlar olduğu kabul edilebilir. Ayrıca stn zekâlı öğrencilerin genellikle içsel motivasyonlarının yüksek olmasından dolayı takip edilen süreli yayınların onların var olan becerileri üzerinde etki etmeme olasılığı da göz önünde bulundurulabilecek bir diğer husus olarak görmek mümkündür.

Katılımcıların okuma stratejileri stbilişsel farkındalık becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri stbilişsel 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. Çöğmen'in (2008) yaptığı araştırmaya göre anne eğitim durumu ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bir başka araştırma da Bozkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Buna göre de anne eğitim durumu ile stbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile önceden yapılan araştırma sonuçları arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada her iki grupta da anlamlı farkın olmamasının yanı sıra anne eğitim durumları ile okuma stratejileri stbilişsel farkındalık becerilerinin alt boyutlarında paralel bir ilerleme olmadığı da görülmektedir. Bu durum ilişkinin anlamlı olmadığına dair sonuçları daha da güçlendirmektedir.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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.

Yapılan literatür taramasında alanda üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları ile baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamışken baba eğitimi durumu ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmadığına dair çalışma sonuçları bulunmaktadır (Çöğmen, 2008; Bozkurt, 2013). Mevcut çalışmadan elde edilen bulguların anlamlı olmamasını destekleyen bir diğer husus okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin eğitim düzeyleri ile paralel bir ilerlemenin olmaması görülebilir. Dolayısıyla baba eğitim durumu ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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. Çalışmaya bakıldığında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile alt boyutlarının tümünde hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki bireylerin aile gelirlerinin onların üstbilişsel okuma becerilerini etkilemediğini ifade etmek mümkündür.

Katılımcıların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin 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.

Yapılan literatür araştırma sonuçlarına göre üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile ders dışında günlük okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları ile okumaya ayrılan zaman arasındaki ilişkinin arasında farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle okumaya ayrılan zaman dilimi arttıkça bireyin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin de arttığını kabul etmek mümkündür. Bu nedenle üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin yükselmesi için okumaya ayrılan sürenin artmasına yönelik teşvik edici çalışmaların sunulması daha sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

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 ile 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 becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 1,5 saat ile 2 saat olanlara göre daha azdır. Genel okuma stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların genel 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 genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat, 1,5 saat ile 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, 1,5 saat ve 2 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Yapılan literatür taramasında normal zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile günlük okumaya ayırdıkları zaman arasında bir ilişkinin olup olmadığına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlara göre normal zekâlı çocuklarda okumaya ayrılan süre arttıkça okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri atmaktadır. Buradan hareketle çocukların okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerilerinin artması amacıyla günlük okumaya ayrılan sürenin arttırılmasında yarar olduğu söylenebilir.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda üstbilişsel farkındalık becerilerinin cinsiyetlerine göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ

durumu normal olan katılımcılarda bilişin düzenlemesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların bilişin düzenlemesi- denetleme becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi – görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların biliş bilgisi – görev stratejisi becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi - kişisel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların biliş bilgisi – kişisel farkındalık becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Üst bilişsel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların okuma stratejileri becerileri erkek olanlara göre daha fazladır.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlara göre zekâ durumu üstün olan bireylerin üstbilişsel farkındalık becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Çikrikci (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre üstün yeteneklilerin üstbilişsel farkındalık becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Fakat kullanılan bilişötesi envanterinin ayıklama alt boyutunda kız öğrencilerin lehine güçlü olmasa da anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Çikrikci'nin araştırması ve mevcut araştırma göz önüne alındığında üstün zekâlı ve yetenekli bireylerde cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık becerileri arasında ilişkinin olmadığı olsa bile zayıf olduğu sonucu çıkarılabilir. Yapılacak bilimsel çalışmalarda bu husus göz önüne alınarak zaman ve emek kaybını önlemek adına daha farklı ilişkilerin tespiti için çalışmaların sürdürülmesi sağlanabilir.

Normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerileri ile cinsiyetleri arasındaki farkın alt boyutların birinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan üstbilişsel farkındalık envanterinin alt boyutları ve envanterin bütünü göz önünde bulundurulduğunda sadece bilişin düzenlenmesi izleme alt boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı diğer alt boyutlarda ise yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yavuz, (2009) genel üstbilişsel farkındalık ortalama puanları ve alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve hem bayan hem de erkek öğretmen adaylarının tüm farkındalık alanlarında yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğunu ifade etmiştir. Duran (2011), kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Yapılan farklı çalışmalardan farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Bu farklılık araştırma konusu olan örneklemin yaş düzeyi ve tanımlanmayan faktörlerin etkili olabileceğini göstermektedir.

Üstbilişsel farkındalık envanteri hem normal hem de üstün yetenekli bireylere uygulanıp farklı sonuçlar elde edilmiştir. Üstün zekâlı bireylerde üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı olarak görülmesi bile ortalama değerlere bakıldığında envanterin tüm alt boyutlarında kızların üstbilişsel farkındalık becerilerinin erkeklerin üstbilişsel farkındalık becerilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde normal zekâlı bireylerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin kendi aralarında kızların üstbilişsel farkındalık becerilerinin erkeklerin üstbilişsel farkındalık becerilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın birçok farklı nedeni olabilir. Bunlardan en önemlisi zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin daha organize ve işlevsel zekâ yapısına sahip olmaları ve durumun cinsiyetler arasında anlamlı fark oluşturmaması olarak görülebilir. Üstbilişsel stratejilerin daha aktif ve işlevsel olarak kullanılabilmesi için özel üstbilişsel düşünme stratejileri eğitimi verilebilir. Gerek eğitimin gerekse yaşamın her alanında üstbilişsel düşünme bir yaşam biçimi olarak kullanılmasını sağlayacak çalışmalar organize bir şekilde verilebilir.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda 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 bilişin düzenlenmesi - izleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyeti kız olanların bilişin düzenlenmesi - izleme becerileri erkek olanlara göre daha fazladır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda üstün zekâlı öğrencilerin normal zekâlı öğrencilere oranla daha fazla süreli yayın takip etmelerine karşın takip edilen süreli yayınların onların bilişüstü farkındalık becerilerini etkilemediği görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutları da göz önünde bulundurulduğunda normal zekâlı öğrencilerin sadece bilişin düzenlenmesi izleme alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklılaştığı ve genel olarak her iki zekâ türüne sahip öğrencilerin takip ettikleri süreli yayınların onların üstbilişsel becerilerine etki etmediği söylenebilir.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda 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.

Yapılan literatür taraması sonucunda normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinin anne eğitim durumuna göre değişip değişmediğine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada normal ve üstün zekâlı bireylerin üstbilişsel farkındalık becerileri ve alt boyutları ile anne eğitim durumu arasında bir ilişki olmadığı araştırma sonucunda elde edilen değerlerden görülebilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle annenin herhangi bir eğitim almamış olması ya da üst düzeyde eğitim almış olması her iki grup için de anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu hususta daha detaylı bilgiye ulaşabilmek için farklı değişkenlerin de araştırma sonucuna katılması ile daha detaylı bilgi elde edilebilir

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda üstbilişsel farkındalık becerileri baba eğitim durumuna göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların bilişin düzenlenmesi - denetleme 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 hiçbir okul mezunu değil olanların bilişin düzenlenmesi – denetleme algıları ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre daha azdır.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda bilişsel farkındalık 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. Yapılan alan araştırmasında normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerileri ile aile geliri arasında bir farklılığın olup

olmadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında üstbilişsel farkındalık ve alt faktörleri ile ailenin gelir durumu arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. İfade edilen hususların arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmamasının nedenlerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık becerilerinin ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre zekâ durumu üstün olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - izleme grubu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların bilişin düzenlenmesi – izleme 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 bilişin düzenlenmesi – izleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Buna göre üstün zekâlı öğrencilerin günlük okumaya ayırdıkları zaman ile üstbilişsel farkındalıkları arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur. Günlük okumaya ayrılan zaman arttıkça üstbilişsel farkındalık becerileri de artış göstermektedir.

Zekâ durumu normal olan katılımcılarda bilişin düzenlenmesi - denetleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların bilişin düzenlenmesi - denetleme 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 ve 1,5 saat ile 2 saat olanlara göre daha azdır. Biliş bilgisi - görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların biliş bilgisi - görev 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 biliş bilgisi - görev becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Bilişin düzenlenmesi - izleme grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur Katılımcıların bilişin düzenlenmesi -

izleme algularına 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 bilişin düzenlenmesi - izleme alguları 1 saat ile 1,5 saat, 1,5 saat ile 2 saat arası ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır. Üst bilişsel farkındalık grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların üst bilişsel 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 üst bilişsel farkındalık becerileri 1 saat ile 1,5 saat, 1,5 saat ile 2 saat arası ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır.

Araştırma sonucu incelendiğinde zekâ durumu üstün olan bireylerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin izleme alt boyutu ile günlük okumaya ayrılan zaman arasında düşük düzeyde de olsa ilişki olduğu görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık envanterinin diğer alt boyutları ile günlük okumaya ayrılan süre arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Zekâ durumu normal olan bireylerin düzenlenmesi – denetleme, biliş bilgisi – görev, düzenlenmesi – izleme alt boyutları ve genel üstbilişsel farkındalık becerileri ile günlük okumaya ayrılan süre arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. İfade edilen bu alt boyut ve genel üstbilişsel stratejilerin okumaya ayrılan sürenin artmasına paralel olarak arttığı göz önünde bulundurulduğunda bu becerinin daha üst düzeylere ulaşabilmesi için öğrencilerin okuma becerilerinin artmasını teşvik edecek çalışmalar yapılabilir.

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 bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sert (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik becerileri ile cinsiyetleri arasında kızlar lehine anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ağın Haykır (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre yine Sert'in (2010) yapmış olduğu araştırmadaki gibi sonuçlar

kızlar lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Topuzkanamış (2009) tarafından öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir değişim olup olmadığı tespit edilmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır. Okuduğunu anlama becerisinde cinsiyet faktörüne göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir (Semizoğlu, 2013; Baş, 2014; Rüzgar, 2014; Köse, 2016). Çam'ın (2006) araştırmasına göre cinsiyet ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Cinsiyet ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan Karatay'ın (2007) araştırmasına göre kızların okuduğunu anlama becerileri erkeklerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyidir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Mevcut araştırma sonuçları diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani cinsiyet ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama becerisi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Soysal, 2014). Mevcut araştırma bulgularına göre her ne kadar cinsiyet ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmasa da ortalama değerler göz önünde bulundurulduğunda gerek üstün zekâlılarda gerekse normal zekâlılarda kızların okuduğunu anlama becerilerinin erkeklerin okuduğunu anlama becerilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında erkekler lehine anlamlı farklılıklar olsa da ağırlıklı olarak kızların okuduğunu anlamada daha başarılı olduğuna dair daha fazla bulgu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin 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.

Karatay'ın (2007) araştırmasına göre okunan kitap sayısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okunan kitap sayısı arttıkça öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri artmaktayken takip edilen süreli yayın ile okuduğunu anlama becerileri ile takip edilen süreli yayın arasında anlamlı

ilişki bulunmamıştır. Fakat süreli yayın takip eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailesi tarafından kendisine kitap alınan çocuklar ile ailesi tarafından kendisine kitap alınmayan çocukların okuduğunu anlama farkındalıkları arasında ailesi tarafından kendisine kitap alınan çocukların lehine anlamlı bulunmuştur (Bozkurt, 2013). Eve alınan süreli yayın ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Baş, 2014; Gürbüz, 2014). Yıl boyunca okunan kitap sayısı ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Kasımoğlu, 2014). Mevcut araştırmada normal ve üstün zekâlı bireylerinin okuduğunu anlama becerileri ile takip ettikleri süreli yayın arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca süreli yayın takip eden zekâ düzeyi üstün olan katılımcıların sayısının normal zekâlı bireylere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin 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 becerilerine 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 olmayanların bilişin düzenlenmesi – denetleme becerileri ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olanlara göre daha azdır.

Çeşitli araştırmalara göre anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça okuduğunu anlama becerisi de artmaktadır (Sert, 2010; Köseoğlu, 2011; Semizoğlu, 2013; Gürbüz, 2014; Soysal, 2014). Anne eğitim durumu ile kitap okumayı sevme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kasımoğlu, 2014). Bazı araştırmalara göre ise anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (Baş, 2014). Anne eğitim düzeyi ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Çetin, 2013). Mevcut araştırmada normal ve üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin okuduğunu anlama becerileri ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye ayrı ayrı bakılmıştır. Üstün

zekâlı bireylerin anne eğitim durumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Bunun bir sebebinin bu bireylerin içsel motivasyonlarının üst düzeyde olması olabilir. Dış faktörlerden çok kendi içsel süreçleri etkin olabilir. Normal zekâlı çocuklarda diğer araştırmalara paralel olarak anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Bu durumun sebebi de normal zekâlı çocukların dışsal denetimlere daha açık olma ihtimalleri olabilir.

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 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 hiçbir okul mezunu değil, ilkokul, ortaokul, lise olanlara göre daha fazladır. Baba eğitim durumu ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı ilişki yoktur (Çetin, 2013; Soysal, 2014; Baş, 2014). Köseoğlu'nun (2011) ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasına göre araştırmasına göre baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bir başka araştırmaya göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi de gelişmektedir (Gürbüz, 2014). Semizoğlu'nun (2013) araştırmasına göre okuduğunu anlama becerisi ile baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Baba eğitim durumu arttıkça okuduğunu anlama becerisi de artmaktadır. Kasımoğlu'nun (2014) araştırmasına göre kitap okumayı sevme ile baba eğitimi durumu arasında ilişki bulunmamaktadır.

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 okuduğunu anlama becerileri 5500-6500 TL ve 6500TL ve üzeri olanlara göre daha azdır.

Okuduğunu anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların bazısında ailenin gelir durumu anlamlı farklılık oluştururken bazı araştırmalarda aile geliri okuduğunu anlama becerisinde belirleyici faktör olarak görülmemektedir. Ailenin gelir durumu ile çocuğun okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ifade eden araştırmalar çoğunluktadır. Buna göre aile geliri arttıkça çocuğun okuduğunu anlama becerisi artmaktadır (Sert, 2010; Ağın Haykır, 2012; Semizoğlu, 2013; Baş, 2014; Gürbüz, 2014). Benzer bir araştırmaya göre kitap okumayı sevme durumu ile gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Kasımoğlu, 2014). Soysal'ın (2014) araştırmasına göre ise aile gelir düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Buna benzer olarak Çetin'inin (2013) araştırmasına göre aile geliri ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Mevcut araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda üstün zekâlı çocukların okuduğunu anlama becerileri ile aile gelirleri arasında anlamlı ilişki görülmemesinin ihtimallerinden biri bu çocukların yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra içsel motivasyonlarından dolayı dışsal faktörlere karşı daha kapalı olmaları görülebilir. Normal zekâlı çocukların okuduğunu anlama becerileri ile aile gelirleri arasında anlamlı ilişki bulunması daha önceden yapılmış çeşitli araştırmalarla paralellik arz ettiğini göstermektedir. Buna göre normal zekâlı çocuklar üstün zekâlı çocuklara göre okuduğunu anlama becerisinde daha fazla dışsal faktörlerden etkilenmektedirler.

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 gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Zekâ durumu üstün olan katılımcılara yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmazken normal zekâlılara yönelik yapılan araştırmalara göre ailenin kitap alma durumuna göre kitap alma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Bozkurt, 2013). Günlük düzenli bir şekilde okumaya zaman ayıran çocukların okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Sert, 2010; Duran, 2011). Rüzgar (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre kitap okumaya ayrılan süre ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Daha önceden yapılan araştırmaların aksine mevcut araştırmaya göre gerek normal zekâlı gerekse üstün zekâlı çocuklarda okumaya ayrılan zaman ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

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. Okuduğunu anlama ile bilişin düzenlenmesi - denetleme arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - görev arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile bilişin düzenlenmesi - izleme arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. 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 destekleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile bilişin düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır.

Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile bilişin düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile bilişin düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişin Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Biliş Bilgisi - Görev ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Biliş Bilgisi - Görev ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişin Düzenlenmesi - İzleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü orta 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. Okuduğunu anlama ile bilişim düzenlemesi - denetleme arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile bilişim düzenlemesi - izleme arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık 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 destekleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini destekleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okuma stratejilerini izleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlenmesi - denetleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Genel okuma stratejisi ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.

Bilişim Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - görev arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişim Düzenlenmesi - Denetleme ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişim Düzenlenmesi - Denetleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Biliş Bilgisi - Görev ile bilişim düzenlenmesi - izleme arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Biliş Bilgisi - Görev ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Bilişim Düzenlenmesi - İzleme ile biliş bilgisi - kişisel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük 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. Sert (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre ise üstbilişsel düşünme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

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 anlamanın tek başına 0,141'ini açıkladığı belirlenmiştir. Problem çözme stratejisinde bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,504'lük pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Denetleme, görev ve izlemenin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenirken kişisel farkındalığın %99 güven düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Kişisel farkındalıkta bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,479'luk pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Denetleme ve izlemenin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenirken kişisel farkındalığın ve görevin %99 güven düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kişisel farkındalıkta bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,245'lik pozitif bir etki, görev bilincindeki bir birim artışın okuduğunu anlama üzerinde 0,204'lük pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir Okuma stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın 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 stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %99 güven düzeyinde belirlenmiştir. Okuma stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın birlikte okuduğunu anlamanın 0,117'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Okuma stratejilerini bir birim artış olduğunda okuduğunu anlama üzerinde 0,196'lık pozitif bir etki, üst bilişsel farkındalık bir birim artırıldığında okuduğunu anlama üzerinde 0,207'lik pozitif etkileyeceği belirlenmiştir.

Katılımcıların bilişsel farkındalık becerilerinin zekâ düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda bilişsel farkındalık boyutlarından denetleme ve izleme becerilerinin zekâ düzeyine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Biliş bilgisi-görev grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların biliş bilgisi-görev becerileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır. Biliş bilgisi-kişisel farkındalık alt boyutundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların biliş bilgisi-kişisel farkındalık becerileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır. Genel üstbilişsel becerilerindeki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün üst bilişsel genel farkındalık becerileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır.

Genel zekâ, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel beceri ve üstbilişsel İzleme puanları arasındaki korelasyon değerleri öğrencilerin genel zekâ düzeyleri ile üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Genel zekâ ile üstbilişsel beceri düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin genel zekâ düzeyleri ile üstbilişsel izleme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki bulunmuştur Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İlişki anlamlı olmamasına rağmen oldukça yüksek ve negatiftir. Bu sonuç okuduğunu anlama performansı ile üstbilişsel beceri arasında ters bir ilişkiye işaret etmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbilişsel izleme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların okuma stratejileri becerileri zekâ düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuma stratejileri boyutlarından okuma stratejilerini destekleme becerisi zekâ düzeyi durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Problem çözme stratejisi zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların problem çözme strateji becerisi zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır. Genel okuma stratejisi zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların genel okuma stratejileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır. Okuma stratejileri genel becerilerinin, zekâ düzeyi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların okuma stratejileri becerileri zekâ düzeyi normal olanlara göre daha fazladır.

Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri zekâ düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okuduğunu anlama becerisi zekâ düzeyi durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Zekâ düzeyi üstün olanların okuduğunu anlama becerisi zekâ seviyesi normal olanlara göre daha fazladır.

Araştırma konusu olan üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama becerileri üzerine farklı zamanlarda, farklı değişkenler doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır. Bunların birkaçı genel bir çerçevede vermek mümkündür. Buna göre; okuma stratejilerinin kullanımı ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı fark varken okuma stratejileri kullanımı ile okuduğunu anlama arasında da anlamlı bir ilişki vardır (Topuzkanamış, 2009). Karatay'ın (2007) araştırmasına göre ise okuma stratejilerinin kullanımı ile cinsiyet arasındaki fark erkekler lehine anlamlı iken okuduğunu anlama ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Fakat okuma stratejilerinin kullanımı ile bilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Rüzgar'ın (2014) araştırmasına göre evinde kitaplık bulunana çocukların okuduğunu anlama becerileri daha yüksektir. Aynı zamanda ailesi tarafından kendilerine kitap alınan çocukların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ailesi tarafından kendilerine kitap alınan çocukların okuduğunu anlama farkındalıkları daha ileri düzeydedir (Bozkurt, 2013). Şen (2003) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada bilişötesi stratejilerinin eğitiminin verildiği deney grubunun okuduğunu anlama

becerileri kontrol grubuna göre daha yüksektir. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre okunan kitap sayısı arttıkça kullanılan bilişsel stratejilerin kullanımı da artmaktadır. Aynı zamanda kullanılan bilişsel stratejiler arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da yükselmiştir. Kanmaz'ın (2012) deneysel araştırmasına göre okuduğunu anlama stratejileri eğitimi verilen deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerisi daha yüksektir. Oruç'un (2012) deneysel araştırmasına göre öz düzenleme eğitimi verilen deney grubunun okuduğunu anlama becerileri kontrol grubundan daha ileri düzeydedir. Duman'ın (2013) deneysel çalışmasının sonuçlarına göre üstbilişsel farkındalık okuma stratejileri eğitimi verilen deney grubunun okuduğunu anlama becerileri kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinden daha ileri düzeydedir. Yapılan deneysel çalışmada öz düzenleyici öğrenme modelinin akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Deney grubunun bilişsel farkındalık becerileri daha ileri düzeyde iken öz düzenleyici eğitim modelinin okuma stratejilerinin kullanımına da olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öz düzenleyici öğrenme modelinin öğrencilerin öz yeterlik algılarını da arttırdığı belirlenmiştir (Kuşdemir Kayıran, 2014; Kenanlar, 2014). Köse'nin (2016) yaptığı araştırmaya göre kız öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejileri daha fazla kullanmaktadır. Bektaş Bedir (2018) İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama başarılarına olan etkisini araştırmış. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi ifade edilen becerileri olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama becerisi ve araştırmanın değişkenlerinin birbirileri ile olan ilişkileri ve birbirileri üzerine olan etkileri incelenmiştir. Konu ile ilgili yapılan başlıca çalışmaların sonuçlarına da vurgu yapılarak elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalara dayanak oluşturması bakımından önemli bulguların elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

5.2. Öneriler

Araştırmada 5. sınıf zekâ düzeyi üstün ve normal olan öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının okuduklarını anlamalarına olan etkisi çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim alanında bilimsel çalışmalar yapan araştırmacılara, okullara, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve çalışmaya ilgi duyan bireylere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Okullarda öğrencilerin eğitiminden sorumlu ana kişiler öğretmenlerdir. Bu doğrultuda ortaokullarda eğitim vermekte olan öğretmenler çocukların üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek örtük bir çalışma programı düzenlemelidirler.

Araştırmanın konusu her ne kadar okuma eğitimine yönelik olsa da üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama eğitim sürecinin her aşamasında, her noktada kullanılan/kullanılması gereken bireye dair temel becerilerdir. Çağımızın bir gereği olarak bilgidен ziyade bilgiyi alıp özümseyen, nerede nasıl kullanması gerektiğinin bilincinde olan, kendi öğrenme sürecinin lideri olan bireyler her zaman bir adım daha önden yürümektedirler. Öğrenme sürecinde kendi zayıf ve güçlü taraflarının bilincinde olan bireyler bu durumu göz önünde bulundurarak kendi durumlarına uygun koşulları düzenleyebilecek niteliğe sahip olabilmektedirler. Bu nedenle eğitim sürecinin her aşamasında üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama bir ders olarak, bir ödev olarak verilmek yerine, tüm derslerde temel bir süreç olarak doğal yollarla çocuklara kazandırılmalıdır.

Eğitimin temel taşı olarak görülen öğretmenlerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik bilinç oluşturabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş öğretmenlerin bunları kendilerine mal etmemiş bireyler olarak çocuklara verdikleri eğitim sürecine etkileri olamayacaktır. Bunun için üniversitelerin eğitim fakültelerinde üstbilişsel okumaya, üstbilişsel düşünmeye, okuduğunu anlamaya yönelik ortak dersler oluşturulup her branştan öğretmen adayının bu eğitimi alması sağlanmalıdır.

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 okulöncesinde ve ilkokulda okumaya yönelik çeşitli eğitimler almaktadırlar. Bu noktada ortaokuldan önceki eğitim süreçlerinde bu becerileri tüm etkinliklerde, çalışmalarda çocuklar tarafından etkin bir şekilde kullanması için öğretmenlerin gerekli yönlendirmeleri yapmaları gerekmektedir.

Okul eğitiminden önce okuma becerisinin edinme sürecinde aile çocuk için en büyük rol model ve yönlendiricidir. Bu nedenle aile çocuğa gelişmiş bir okuma kültürü edindirmede duyarlılık gösterip gelişen bu becerinin niteliğinin artması için çocuğa rehber olmalıdır. Aynı şekilde normal zekâlı çocuklar için de aileler, çocukların okuma eylemleri süresince onların kendi okuma süreçleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak sorularla ortak bir çalışma alanı oluşturmalarıdır.

Öğretmenlerin rehberliğinde okuma oturumları düzenlenip bu oturumlarda okunan kitapların okuma süreçleri üzerine tartışmalar düzenlenerek öğrencilerin kendi düşünme ve okuma sürecini paylaşmaları sağlanmalıdır. Böylece üstbilişsel düşünme stratejileri birbirinden farklı olan öğrencilerin kendi deneyimleri ile arkadaşlarına örnek olmaları ve arkadaşlarını örnek almaları sağlanmalıdır.

Üstbilişsel düşünme, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık, okuduğunu anlama süreçleri sadece Türkçe derslerinde verilen bir eğitim değildir. Tüm eğitim süreçlerinde bulunması gereken temel yaşam becerilerindedir. Okul sıralarıyla sınırlı bir süreçten ziyade yaşam boyunca devam eden bir etkinlik olduğu göz önüne alındığında her yerde bu becerilerin gelişip çeşitlenmesini sağlayacak sosyal ortamların oluşmasına zemin hazırlanmalıdır.

Üstbilişsel düşünme, okuma stratejileri üstbilişsel düşünme, okuduğunu anlamaya yönelik işbirlikli çalışma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Ortak bir paydada çalışmalar yapan öğrenciler hem kendi eksikliklerini kapatacak hem de arkadaşlarına örnek olacaklardır.

Her dönem öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek konu ile ilgili güncel gelişmelerden öğretmenlerin haberdar olmaları sağlanmalıdır. Yapılan bilimsel çalışmaların eğitim sistemine entegrasyonunu sağlayacak şekilde etkinlik/çalışma örnekleri sunulmalıdır.

Ailelere yönelik konu ile ilgili olarak üniversitelere ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Türkçe dersine ve okuma becerisine yönelik çalışmalar yapan birimler ve araştırmacılar ile işbirliği yapılması sağlanarak seminerler düzenlenmelidir. Gerek görüldüğü durumlarda veliler de aktif bir şekilde eğitim sürecine/okuma dâhil etmelidir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Füsün. **Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları**. Ankara: Eduser Yayınları. 2001.
- Akça, Çetin. “İlköğretim Öğrenci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü”. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2008.
- Akın, Ahmet. “Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Akkanat, Hulisi. **Üstün veya Özel Yetenekliler**. 1. bs. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.
- Aktürk, Ahmet Oğuz. “Bilgisayar Dersinde Üstbiliş Öğretim Stratejilerinin Etkisi”. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- Akyol, Hayati. “Metinlerden Anlam Kurma”. **Tübar**. c.13. s.32. (2003): 243-267.
- Anderson, J. Neil. “The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning.” **ERIC**, ED463659. 2002.
- Arıcı, Ali Fuat. **Okuma Eğitimi**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- _____. “Eğitimin Geleceğini İnşa Etme Üzerine Bir Öneri: Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (Toymer)”. **Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. 2015.

_____. “Türkçe Öğretmenleri / Öğretmen Adayları Ne Okumalı? -Bir ‘Okuma Listesi’ Önerisi”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 30. s. 3. (2015): 1-15.

Atalay, Z.Özlem. Kaufman Kısa Zeka Testi (Kaufman Brief Intelligence Test – K-Bıt) 13-14 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Ataman, Ayşegül. **Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar**. 1. bs. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

_____. **Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri**. 1. bs. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

Aydın Gönül, Duygu. “Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazınsal Metinleri Okuma-Anlama Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerini Karşılama Yeterliliği (8. Sınıf Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2016.

Aydurmuş, Leyla. “Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Kullandığı Üstbilmiş Becerilerin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2013.

Balcı, Gülendem. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Baş, Elif. “Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Yazı Karakterlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Batur, Zekerya, Alevli, Ozan. “Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi”. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 2. s.1. (2015): 22-30.

- Baykoç Dönmez, Necate. **Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri**. 1. bs. Ankara: Eğiten Kitap, 2012.
- Bayraktar, Müge. “Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- Bektaş Bedir, Sevgi. “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi”. Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Berry. J. Zimmerman, Manuel, Martinez Pons. “Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy Use”. **Journal of Educational Psychology**. s. 82. (1990): 51–59.
- Block, E.L." See how They Read: Comprehension Monitoring of L1 And L2 Readers", **TESOL Quarterly**. c. 26. s.03. (1992): 319-341.
- Brown, Ann Leslie. **Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other More Mysterious Mechanisms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987.
- Bozkurt, Metin. “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Costa, A. L. “Mediating The Metacognitive”. **Educational Leadership**. c. 42. s. 3. (1984): 58-60.
- Çam, Bilge. “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Çetin, Suat. “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi (Muş İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Çocuk Vakfı Yayınları. **Üstün Yetenekli Çocuklara Niçin Özel Eğitim Gereklidir.** Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. 1. bs. İstanbul, 2004.

Çöğmen, Suna. “Epö-Y1-2008-0005 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri”. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Duman, Burcu. “Üstbiliş Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi”. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Duman, Merve. “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği”. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Duran, Semiha. “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

Ercan, Deniz. “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları”. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 3. s. 2. (2015): 46-64.

Erdağı Toksun, Selma. “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

Ergin, Hatice. **Zekâ Düzeyinin “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan Yararlanma Düzeyine Etkisi**. 1. bs. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

- Erkan Süel, Elif. “İlköğretim 1. Sınıf Üstün ve Normal Zekâ, Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması”. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Fehrenbach, C. R. “Gifted/Average Readers: Do They Use The Same Reading Strategies?” **Gifted Child Quarterly**. c. 35. s. 3. (1991): 125-27.
- Field, Andy. **Discovering Statistics Using SPSS**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.
- Flavell, John. H. “Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry”. **American Psychologist**. c. 34. (1979): 906-911.
- Gelen, İsmail. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova 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.
- Güneş, Firdevs, Susar Kımızı, Fatma. “E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKOT) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2. (2014): 196 – 212.
- Güneş, Firdevs. “Okuma–Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi”. **Tübar**. c. 13. s. 2. (2003): 244-270.
- Güneş, Firdevs. **Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- _____. “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”. **Tübar**. c. 32. s. 1. (2012): 201-223.

Gürbüz, Mehmet “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Sq4r Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Gürpınar, Nüket. “Bilişsel Değerlendirme Sisteminin(Cas) Yaş Grubu için Ön Norm Çalışması ve Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Harmankaya, Mustafa Özgün. “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

Hayati Akyol, “Metinlerden Anlam Kurma”. **Tübar**. c.13 s. 2. (2003): 234-245.

İhtiyaç Yayıncılık. **Pandomim Türkçe ÖABT Konu Anlatımı**. Ankara. 2016.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. **Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ankara. 2006.

İnce Samur, A. Özgül. “‘Bireye’ Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi”. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2014.

İşlekeller Bozca, Ayşegül. “Üstün Zekâlı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi”. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

Colangelo, Nicholas & Gary A., Ed, Davis. “Handbook on Gifted Education”. Third Edition. **University of Wisconsin, Pearson**. 2002.

Kanlı, Esra. “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Yaratıcı Düşünme ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Kanmaz, Ahmet. “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

Karagöz, Yalçın. **SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.

Karakelle, Sema, Saraç, Seda. “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. **Türk Psikoloji Yazıları**. c.10. s. 20. (2007): 87-103.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 3. bs. İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2016.

Karatay, Halit. 2007. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kasımoğlu, Muhammed. “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Katranç, Mehmet. “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi”. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

Katranç, Mehmet. Yangın, Banu. “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi”. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, c. 6. s. 11. (2013): 730-456.

Kaya, Dudu. “Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma”. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c.4. s. 2 (2016):14-25.

Kenanlar, Selva. “Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (Dr-Ta) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine

Etkisi”. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

Keskin, Hasan Kağan, Akyol, Hayati. “Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma Ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi** c.2. s.4. (2014): 107-119.

Kirişçi, Nilgün, Köksal Konik, Ayça. “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.

Köksal, Ayça. “Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması”. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Köse, Neslihan. “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları”. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.

Kuşdemir Kayıran, Bilge. “Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi”. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Leana, Marilena Z. “Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

_____.Üstün ve Normal Öğrencilerin Yönetici İşlevlerinin ve Çalışma Belleklerinin Değerlendirilmesi ve İhtiyaçlarına Yönelik Eğitim Programının Uygulanması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

_____. **Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi: Teoriden Uygulamaya**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.

- Melanlıoğlu, Deniz. “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Oğurlu, Üzeyir. “Bilişsel Değerlendirme Sistemi’nin (Cas) 12 Yas Grubu İçin Geçerlik, Güvenirlik ve On Norm Çalışması ile Ustun Zekalı ve Yetenekli Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Oruç, Ayşe. “Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Özcan, Zeynep Çiğdem. “Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi”. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- Özdemir, Yusuf. “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün” Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Özer, Ömer. “Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri”. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Öztürk, Ergün. “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. **İlköğretim Online**. c. 11. s. 2. (2012): 292-305.
- Özyaprak, Melodi. “Zihinsel Güçleri ve Yeterlilikleri Gözlem Yoluyla Keşfetme Testinin Uzamsal-Analitik Boyutunun A-2 ve 3-5 Formlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Pilten, Pusat. “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

- Proust, Marcel. **Okuma Üzerine**. 3. bs. İstanbul: Notos Yayınevi, 2009.
- Rafael, Risemberg, Berry, Zimmerman J. “Self-Regulated Learning in Gifted Students”. **Roepel Review**. c. 15. s. 1. (1992): 98-101.
- Rüzgar, M. Emir. “Eğitimde Program Geliştirme Programı Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- Sallabaş, M. Eyyüp. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 16 (2008): 141–155.
- Saranlı, Adile Gülşah, Er, Sühendan, Deniz, K. Zülfikar. “Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. c. 31. s. 1. (2017): 1-20.
- Schraw, G. and Moshman, D. “Metacognitive Theories”. **Educational Psychology Review**. c. 7 s. 4. (1995): 351-371.
- Semizoğlu, Rukiye. “Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- Sever, Sedat. “Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı”. **MEB Yayını**. (2007): 108-126.
- Sever, Sedat. “Türkiye’deki Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme”. **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**. 2009.
- Shopenhauer, Arthur. **Okumak Yazmak ve Düşünmek Üzerine**. 1. bs. İstanbul: Palto Yayınevi. 2015.

- Sidekli, Sabri. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- Soysal, Pelin İlkay. “Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler”. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eylül, 2014.
- Sternberg, Robert J. A “Triarchic Approach To The Understanding And Assesment Of Intelligence İn Multicultural Populations”. **Journal of School Psychology**. 1999.
- Sternberg, Robert. J. Wisdom, “Intelligence and Creativity Synthesized”. **Cambridge University Press**. 2003.
- Şen, H. Şenay. “Bilişösti Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Temizkan, Mehmet. “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- Topbaş, Seyhun. **Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010.

EKLER

Ek 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu form Yıldız Teknik Üniversitesinde yapılacak bir araştırma için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Suna ÖZCAN

Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Öğr. Gör. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR

1.Cinsiyetiniz:

Kız ()

Erkek ()

2.Annenizin öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Lisansüstü

3.Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Lisansüstü

4.Ailenizin ortalama geliri:

() 1.500-2500 TL

() 2500-3.500 TL

() 3.500-4.500 TL

() 4.500-5.500 TL

() 5.500TL'den fazla

5. Sizin takip ettiğiniz süreli yayınlar var mı?

() Evet

() Hayır

6. Ders dışında okumaya günlük ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

() 30 dakika ile 1 saat arası

() 1 saat ile 1 buçuk saat arası

() 1 buçuk saat ile iki saat arası

() 2 saatten fazla

Ek 2.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1.“ Küçük şeyler birike birike büyük miktarlara ulaşır.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisini açıklar?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı.
- B) Damlaya damlaya göl olur.
- C) Ak akçe kara gün içindir.
- D) Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.

2. (1) Güneş, Samanyolu Galaksisi'nde bulunur. (2) Dünya'dan 1.400.000 kat büyüktür. (3) Orta büyüklükte bir yıldız sayılır. (4) Yüzeyindeki sıcaklık 5500°C'dir.

Bu paragraftaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi öznel bir yargıdır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

3. 1. Akrabalarını görmeye Mardin'e gitti.

2. Erken kalkabilirsem sizinle yürüyüşe gelirim.

3. Yoğun kar nedeniyle yollar trafiğe kapatıldı.

4. Arabam arızalandığı için konsere yetişemedim.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “koşula bağlı olma” durumu söz konusudur?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

4. Bu evde bir zamanlar bin liralık gümüş takımlar vardı. Fakat sen ve arkadaşın bu takımları satarak elinize geçen parayı şurada burada harcadınız. Sizi kendi hâlinize bıraksalar sermavevi kedive yüklersiniz.

Bu parçadaki altı çizili kelime grubunun anlamı aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) Parasını yiyip bitirmek
- B) Bir şeyi verip yerine para almak
- C) Bir iş için çok para biriktirmek
- D) Gerektiğinde almak üzere bir yere para vermek

5. Günün hangi saatinde baksam orada bir canlılık, orada bir yaşam belirtisi... O ak saçlı adam su götürüyor, gübre taşıyor, ot yoluyor, sürekli kendi canlılığını yanından geçtiği, gözünün değdiği her şeye aşılama çabası içinde. Oradan buraya, buradan oraya yaşam taşıyor.

Bu metinde sözü edilen kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenir?

- A) Gayretli
- B) Kaygısız
- C) Alçak gönüllü
- D) Çekingen

6. (1) Diyelim ki yolda yıllardır karşılaşmadığınız bir arkadaşınıza rastladınız. (2) Hemen “Aman, ne güzel bir tesadüf böyle!” dersiniz. (3) Oysa bunun gerçekleşmesi sizin onu fark etmenizle bağlantılıdır. (4) Bu da demek oluyor ki hayatımızı tesadüfleri fark ederek ya da etmeyerek gerçekleştirdiğimiz eylemlerle ilerletiyoruz.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu metnin ana fikridir?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

7. Oysa zirveye varanların adımları seninkilerden daha büyük değildi. Ama onlar, o küçük adımları birbiri ardınca atmaya sürdürmüş kimselerdi. İmkânsızı gerçekleştiren mucizeler değil, sürekliliktir. Suya sarp kayaları deldiren de budur.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevginin gücü her şeye yeter.
- B) Başarının sırrı devamlı çalışmaktır.

- C) Hayata güvenle bakmak gerekir.
D) Deneyimler yol göstericidir.

8. “ Benim canım arkadaşım, gözümde tütüyorsun.” cümlesindeki altı çizili ifadenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutlu olmak
B) Aşırı sevinmek
C) Çok özlemek
D) İçine doğmak

9. “ Dalgalandığım yerde ne korku, ne keder...

Gölgende bana da, bana da yer ver!

Sabah olmasın günler doğmasın ne çıkar.

Yurda ay yıldızının ışığı yeter. (Arif Nihat Asya)

Bu dizelerde şair aşağıdakilerden hangisine seslenmektedir?

- A) Güneşe
B) Vatana
C) Bayrağa
D) İnsana

10. “Biriktirme, çok çalışıp kazandığımı yemekle değil, kazandığının bir kısmını bir kenara ayırmakla olur.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisinin açıklamasıdır?

- A) İş insanın aynasıdır.
B) İşleyen demir pas tutmaz.
C) İşten artmaz, dışten artar.
D) İş bilen, kılıç kuşananın.

11.”Hayat” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “meslekle ilgili yaşayış” anlamında kullanılmıştır?

- A)Uzay araştırmacılarına göre ayda hayat yokmuş.
B) Kitapta yazarın hayatı hakkında bir bilgi bulamadım.
C)Sonra bana denizcilik hayatını anlatmaya başladı.
D) Hayatımı kasabanın dışına kurduğum çiftlikte sürdürüyorum.

12. “Parça” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Zeynep Hanım, bize kitaptaki sevdiği parçaları okudu.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Otuz iki parça yemek takımını sipariş ettim.
- B) Eşyaların arasında taç gibi değerli bir parça da vardı.
- C) Çok sevdiği kalemlerini bir karton parçasının üstüne dizmişti.
- D) Eserimin en güzel parçalarını o bahçenin kenarında yazdım.

13. Aşağıdakilerden hangisi kesinlikle bir hayal ürünüdür?

- A) Evdeki mobilyalar annemin çeyizinden kalmaydı.
- B) Yalının çatısında sürekli uçuşan martılar vardı.
- C) Karşı kıyıya sandalla geçmeyi planlıyorduk.
- D) Bugün güneş, aynı yerden iki defa doğdu.

14. “Çember biçiminde sıralanan dağlar, gün doğarken basamak basamak yükseliyordu.” Cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Ne?
- B) Nasıl?
- C) Nerede?
- D) Ne zaman?

15. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bu sorunu çözmenin mutlaka bir yolu vardır.
- B) Evin arka duvarını tablo gibi boyamışlar.
- C) Önündeki kâğıda rastgele resimler çiziyordu.
- D) Yüzünü bahçeye bakan pencereye çevirdi.

16. Ahmet’in karnı acıkmıştı. Bahçelerindeki elma ağacından bir tane elma kopardı... kopardığı elma çürüktü.

Bu parçadaki boşluğa, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Bu nedenle
- B) çünkü
- C) ancak
- D) bundan dolayı

17. “Ben, yazdığım bir hikâyenin on yıl sonra da yüz yıl sonra da okunacak bir değer taşımasını isterim.” diyen bir yazar, aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Hikâyelerini anlaşılır bir dille yazdığını
- B) Hikâyelerinin kalıcı olmasını amaçladığını
- C) İleride hikâyelerinden çok para kazanacağını
- D) Yazdığı hikâyenin herkesçe sevilmesini beklediğini

18. Araştırmacılar, robotları tasarlarken genellikle canlıları örnek alırlar. Canlıların hareketlerinden yola çıkarak robotları programlarlar. Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canlıların yaşam biçimi
- B) Robotların geliştirilmesi
- C) Teknolojinin etkili kullanımı
- D) Araştırmacıların yazdıkları

Ek 3.

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ A FORMU

Sevgili öğrenciler, Öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Suna ÖZCAN

Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Öğr. Gör. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞCILAR

1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
3) Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman

Ek 4.**OKUMA STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ**

Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Siz de verilen seçeneklerden sizi yansıtan ifadeyi işaretleyiniz.

Suna ÖZCAN

Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Öğr. Gör. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞCILAR

	Strateji	Asla ya da neredeyse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 5.

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ A FORMU KULLANIM İZNI



ŞERİFE SEMA K...

semakara@istanbul.e...

19 Şubat 07:22



Alıcı: ben



Suna hanım

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

17 Şubat 2018 21:12 tarihinde Suna OZCAN
<ozcan12suna@gmail.com> yazdı:

▼ Alıntılanan metni gizle

Merhaba Hocam,


Ben Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen ve sizin tarafınızdan geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçeye uyarlanan " Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Suna Özcan

İyi günler.


Ek 6.

**OKUMA STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ
KULLANIM İZİNİ**

 **Ergun Ozturk**
erg2424@gmail.com
15 Ocak 08:25
Alıcı: ben

Yapacağınız çalışmanızda tarafımdan Türkçeye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)" kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

 **Suna OZCAN**
ozcan12suna@gmail.c...
15 Ocak 08:27
Alıcı: Ergun

Teşekkür ederim.

İyi günler.

15 Ocak 2018 09:25 tarihinde Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com> yazdı:

VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5944458
Konu: Anket Araştırma İzni

22.03.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 08.03.2018 tarih ve 180308217 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 20.03.2018 tarih ve 5804818 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Suna ÖZCAN'ın "Ortaokul 5. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerle Üstün Zekalı Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Kullanımına Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9d06-6478-3318-803a-f801 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel bilgiler

Adı: Suna
Soyadı: ÖZCAN
İletişim Bilgileri: ozcan12suna@gmail.com

Eğitim Bilgileri

Lisans Eğitimi:

2012-2016: İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği

2013-2015: İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği (Çift Ana Dal Programı)

Bilimsel Faaliyetler

2018: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda açılmış olan Geçici Eğitim Merkezlerine ve örgün eğitime aktif olarak katılan okul çağındaki Suriyeli çocukların Türkçeyi daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine destek olacak “Destek Okuma Salonu” projesi.

Mesleki deneyim

2018- ... : Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğreticisi

