

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yunus Emre ÇİFTÇİ¹, İlhami BULUT²

1DoktoraÖğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, emre1988.ye@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0529-6683

2 Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Temel Eğitim, ibulut@dicle.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1040-6405

Gönderilme Tarihi: 09.02.2025

Kabul Tarihi: 26.09.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1636216

Atıf: “Çiftçi, Y. E., & Bulut, İ. (2026). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği). *Millî Eğitim*, 55(249), 585-630. DOI: 10.37669/milliegitim.1636216”

Öz

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yordayıcı ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez Bağlar, Sur, Kayapınar ve Yenışehir ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan 630 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile bir yılda okunan kitap sayısının, okumaya ayrılan günlük süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okumaya ayrılan günlük süre, okulda uygulanan okuma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini %3 oranında yordadığı belirlenmiştir. Üstbilişsel okuma becerilerini geliştiren etkinliklerin öğretim süreçlerinde kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: okuma, üstbilişsel okuma, okuduğunu anlama

*Bu araştırma “5-8. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinden oluşturulmuştur.

Evaluation of Metacognitive Reading and Reading Comprehension Skills of Secondary School 8th Grade Students (Diyarbakir Province Example)

RESEARCH ARTICLE

Abstract

In this study, quantitative research method was used in the predictive relational screening model to determine the relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of eighth-grade secondary school students. The research was conducted with 630 eighth grade students studying in official public middle schools affiliated to the Ministry of National Education in the Bağlar, Sur, Kayapınar and Yenişehir districts of Diyarbakir center in the 2023-2024 academic year. Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory and Reading Comprehension Achievement Test were used as data collection tools in the research. As a result of the research, it was determined that the students' metacognitive reading skills were at a moderate level. It was found that the students' metacognitive reading skills showed a significant difference according to the variables of the number of books read in a year and the time allocated for daily reading. It was found that the students' reading comprehension skills showed a significant difference according to the variables of gender, mother and father's education status, daily time allocated for reading, and reading hours applied at school. In addition, it was determined that there was a positive and significant relationship between the metacognitive reading skills of 8th grade students and their reading comprehension skills. It has been determined that metacognitive reading skills predict reading comprehension skills by 3%. The use of activities that develop metacognitive reading skills in teaching processes can contribute to the development of students' reading comprehension skills.

Keywords: reading, metacognitive reading, reading comprehension

Giriş

Okuma, öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli rol oynayan ve öğrenmeyi sağlayan bir beceridir (Muhid vd., 2020). Okuma, yazılı metinlerin şifresini çözme şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle okuma öğretimine seslerin tanıtılması ile başlanır, heceler verilir ve kelimeler öğretilinceye kadar tekrar yapılarak okuma öğretilmeye çalışılır (Güneş, 2014). Eğitim ortamına katılan tüm öğrenciler için okuma eğitimi gereklidir (Ross, 2020). Okuma, bireyin hayatını şekillendiren önemli becerilerden biridir. Bireylerin ders başarılarını ve akademik yaşamlarını doğrudan etkileyen okuma becerisi bireyin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir anahtardır. Bu nedenle insan hayatı okuma becerisi, tüm okul düzeylerinde önemli bir yer tutmakta ve her düzeyde farklı etkinliklerle geliştirilmeye çalışılmaktadır (Özdemir & Kırışlı, 2019).

Okumanın temel amacı okuduğunu anlamaktır (Demircan & Aydın, 2020). Bu amaç doğrultusunda okuduğunu kavrayabilme ve bu şekilde anlama durumu sağlanmaktadır. Okuduğunu anlama, yazılı metinlerden anlam çıkarabilmeyi ve ayrıntıları kavrayabilmeyi gerektiren ve ilkökul düzeyinde kazanılması beklenen becerilerden biridir. Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun yazılı metinlerdeki sembollerini anlama; dil bilgisine, zihinsel becerilerine ve günlük yaşantısı ile ilgili becerilerine dayanmaktadır (Epçaçan & Erzen, 2010). Okumak, anlam oluşturmak ve zihinde anlamı yapılandırmak için gerçekleştirilmektedir. Bireyin kendini geliştirmesi, üst düzey becerilere sahip olması, farklı kaynaklardan faydalanarak yorumlayabilmesi gibi birçok beceri okuduğunu anlama becerisine bağlıdır (Epçaçan, 2018). Okul yaşamının ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuduğunu anlayabilmeleri ve aynı zamanda üstbilişsel süreçleri kullanabilmeleri öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Öğrencilerde üstbilişsel farkındalığın oluşması ile birlikte okuma sürecinde strateji kullanımı da bilinçli olarak artmaktadır (Sulak & Behriz, 2018). Üstbiliş; düşünce hakkında düşünme, bilgi hakkında bilgi edinme, davranışlar hakkında değerlendirmede bulunma şeklinde tanımlanmaktadır (Flavell, 1979).

Okuma süreçlerinde günümüzde önümüze çıkan en önemli becerilerden biri üstbilişsel becerilerdir. Öğrencinin kendi kendini kontrol etmesi ve okuma sürecini yönlendirmesi anlamında üstbiliş öğrencide farkındalık oluşturmaktadır. Üstbilişsel beceriler bir anlamda öğrenmeyi öğrenme kontrolüdür. Öğrenmenin kendi kendine oluşmasına katkı sağlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerden hedefler belirlemesi, hedeflerine ulaşmak için uygun stratejileri seçmesi, süreci hedeflerine ulaşmak için izlemesi ve süreç sonunda sonuçları değerlendirmesi beklenmektedir. Üstbilişsel okuma becerileri, öğrencilerin dinleme/izleme, okuma ve yazma sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesini sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Öğrenme sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejiler kendini izleme, öz yönetim, planlama, kendini değerlendirme, öz düzenleme, seçici dikkat ve dikkati yönlendirme şeklinde ifade edilmektedir (O'malley & Chamot, 1990). Öğrencide üstbilişsel stratejileri kullanma ile ortaya çıkabilecek olan beceriler ise şunlardır (Kanmaz, 2012):

- Bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması,
- Bilinçli olma,
- Kendini kontrol,
- Planlama,
- Nasıl öğrendiğini izleme,
- Kendini düzenleme,
- Kendi öğrenmesi hakkında yargıda bulunma.

Bireylerin kendi kendine yaptıkları okumalar bilişsel stratejileri gerektirirken, bilişsel süreçleri nasıl kullanacağını farkında olabilmek üstbilişsel stratejileri içermektedir (Kumlu, 2012). Üstbilişsel okuma, bireylerin okuduğu metni anlamak için düşünme sürecini kullanarak bilişsel veya düşünme süreçlerini kontrol edebilme farkındalığıdır (Dardjito, 2019). Üstbiliş stratejileri genel olarak anlama problemlerini çözmek için kullanılan stratejilerdir. Yetersiz okuyucular, okumaları istenilen amaca ulaşamadıkları için kendi biliş düzeylerinin farkında değildirler. Üstbilişsel stratejilerini geliştirmiş olan bir okuyucu üstbilişsel okuma ile yeterli bir okuyucu düzeyine ulaşmıştır ve kendini geliştirmiştir. Bu okuyucular, metni en iyi şekilde analiz edip okuma sürecini en iyi şekilde organize ederler (Kana, 2014).

Üstbilişsel okuma stratejilerinin, öğrencilerin ders başarılarını ve okuduğunu anlama süreçlerini nasıl etkilediği konusu araştırmalarda temel problemler arasında yer almıştır (Bahar, 2017; Bayram, 2021; Özbilgin, 2018; Özcan, 2018; Sheorey & Mokhtari, 2001). Bu araştırmalarda bilişsel stratejilerin seçilip yürütüldüğü, yönlendirildiği ve kontrol edilmesi süreçlerini içeren üstbilişsel okuma becerileri ve üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama süreçleri üzerindeki katkısı üzerinde durulmuştur (Phakiti, 2003). Yapılan araştırmalar incelendiğinde üstbilişsel okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ve okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı görülmüştür (Bahar, 2017; Bayram, 2021; Özbilgin, 2018).

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde nasıl bir katkısı olduğunu ortaya koymak üzere yapılmıştır. Araştırma üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki katkısının ortaya çıkarılması ve katkı düzeyinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın, 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda

araştırmanın temel amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ne düzeydedir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, okulda uygulanan okuma saati uygulaması, okumaya ayrılan günlük süre ve aile ile okuma saati uygulamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, okulda uygulanan okuma saati uygulaması, okumaya ayrılan günlük süre ve aile ile okuma saati uygulamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören MEB Diyarbakır iline bağlı merkez ilçeleri (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) ortaokullarında okuyan 22.029 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve araştırma bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 630 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kuramsal olarak %95 güvenle 20.000 evren büyüklüğü için 377 örneklem sayısı yeterli bulunmaktadır (Can, 2014).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen 8. sınıf "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri düzeylerini belirlemek üzere Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmacılar tarafından, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayıyla basılmış olan 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir okuma metni, bu metne ilişkin sorular hazırlamak amacıyla ortaokul Türkçe öğretmenlerinin önerilerine sunulmuştur. Okuma metinleri Türkçe öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken 8. sınıf düzeyine uygunluğuna, açık ve anlaşılır olmasına, okuduğunu anlama kazanımları ile ilişkili olmasına, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini yansıtmasına dikkat edilmiştir. Sorular hazırlanırken kapsam geçerliliğini sağlamak üzere belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirlenen soru havuzu içerisinden ortaokul Türkçe öğretmenlerinden görüşler alınarak bazı sorular elenmiş ve bazıları üzerinde düzenlemeler yapılarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya 148 tane 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile ilgili ön uygulama yapılarak testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak üzere madde analizleri, KR-20 ve Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları belirlenmiştir. Testin maddelerinin güçlük düzeyinin ,41-,72 arasında ve madde ayırt edicilik indeksinin ,42-,69 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Testin ortalama güçlük indeksi, ,57 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise ,59 düzeyindedir. Madde güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça zor, 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğunu gösterir (Sontay & Karamustafaoğlu, 2017). Madde ayırt edicilik indeksinin bir madde için; ,40 ve üstünde olması o maddenin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Demir vd., 2016). 8. sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ne yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerine göre KR-20 güvenirlilik katsayısının ,88 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,88 olduğu görülmüştür. Güvenirlilik değerinin ,70 ve bu değer üzerinde olması güvenirlilik koşulunun sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

"Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiştir. Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Üç boyutlu bu envanter, 30 maddeden oluşmaktadır. Envanter, ilköğretim beşinci sınıftan üniversite düzeyine kadar kullanılabilir. Envanterin "Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejileri ve Destekleyici Okuma Stratejileri" şeklinde boyutları vardır. Envanterin yapı geçerliliğini belirlemek için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı ve Cronbach Alpha güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda envanterin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Envanterin bütünü için Cronbach Alpha değeri ,93 olarak bulunmuştur. "Genel Okuma Stratejisi ,85; Problem Çözme Stratejisi ,76 ve Destekleyici Okuma Stratejilerinin ,81" güvenirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur (Öztürk, 2012).

Envanterin puanlama anahtarı ile ilgili İngilizce özgün formundan yararlanılmıştır. Envanterde yer alan ilgili alt maddelerden alınan aritmetik ortalama puanlarının yorumlanmasında kullanılacak olan derecelendirme seçeneklerinin düzeylere göre 2,4 ve altı düşük düzey, 2,5 ve 3,4 arası orta düzey ve 3,5 ve üzeri yüksek düzey olarak belirlenmiştir (Mokhtari & Reichard, 2002).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama, 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Diyarbakır'da MEB'e bağlı ortaokullarda okuyan 8. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı, 19 okul gezilerek bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere, "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Okuduğunu Anlama Testi" için 30 dakika süre verilerek yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Okuduğunu Anlama Testi'nin ölçme ve değerlendirme sürecinde doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıt için 0 puan verilerek analizler yapılmıştır. Öğrencilerin testten alabilecekleri en yüksek puan 17, en düşük puan ise 0 olarak belirlenmiştir. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile ilgili genel durumun ve alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Veri analizleri için envanterden elde edilen verilerin

normallik analizleri yapılmıştır. Envantere ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı değerlerinin ,372 ve basıklık katsayısı değerinin -,796 olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı değerlerinin ,151 ve basıklık katsayısı değerinin -,966 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısının ± 1 değerleri arasında yer alması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğine yönelik karar verilebilir (Büyüköztürk, 2015). Buna göre veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi veri analizinde kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerde, normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi ve regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı (r) -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısı ± 1 'e yakınsa, aradaki ilişki o kadar güçlü ya da zayıf anlamına gelmektedir (Can, 2014). Regresyon analizi aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişkeni diğerinin ise bağımsız değişken olarak aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlik şeklinde açıklanmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırmada, gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığı t-testi kullanılan verilerde Cohen'in etki büyüklüğü (d) formülü (Coe, 2002) ile, ANOVA testinin kullanıldığı verilerde eta kare (η^2) formülü ile hesaplanmıştır. Cohen etki büyüklüğü (d) aralıkları; 0-,10 çok zayıf, ,10-,30 zayıf, ,30-,50 orta düzey, ,50-,80 güçlü ve ,80 ve daha üzeri ise çok güçlü düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir (Cohen vd.). Eta kare 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır. ,01 küçük, ,06 orta ve ,14 düzeyi geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2015).

Geçerlik ve Güvenirlik

Okuduğunu anlama başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, kapsam geçerliliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmış ve okuduğunu anlama kazanımları dikkate alınarak maddeler yazılmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısının ,88 olduğu ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,88 olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterine ilişkin alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları; “Destekleyici Okuma Stratejileri” alt boyutunda ,67, “Problem Çözme Stratejileri” alt boyutunda ,70 ve “Genel Okuma Stratejileri” alt boyutunda ,76 şeklinde olduğu görülmüştür. Envanterin genelinin Cronbach Alpha katsayısının ,87 olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Düzeyi

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	Yorum
Destekleyici Okuma Stratejileri	630	3,06	0,73	Orta Düzey
Problem Çözme Stratejileri	630	3,66	0,73	Yüksek Düzey
Genel Okuma Stratejileri	630	3,28	0,68	Orta Düzey
Üstbilişsel Okuma Becerisi	630	3,32	0,62	Orta Düzey

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ve alt boyutlar incelendiğinde, problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,66$) olduğu, genel okuma stratejileri ($\bar{X}=3,28$) ve destekleyici okuma stratejileri ($\bar{X}=3,06$) kullanım düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ($\bar{X}=3,32$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Cinsiyet, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı, Okulda Uygulanan Okuma Saati Uygulaması, Okumaya Ayrılan Günlük Süre ve Aile ile Okuma Saati Uygulamasına Ait Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destekleyici	Kız	304	3,11	,70	628	1,607	,11
Okuma Stratejileri	Erkek	326	3,01	,75			
Problem Çözme	Kız	304	3,73	,73	628	2,172	,03*
Stratejileri	Erkek	326	3,60	,74			
Genel Okuma	Kız	304	3,26	,66	628	-,703	,48
Stratejileri	Erkek	326	3,30	,69			
Üstbilişsel Okuma	Kız	304	3,34	,61	628	,926	,36
Becerisi	Erkek	326	3,29	,63			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, destekleyici okuma stratejileri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı [$t(628) = 1,607, p > .05$], ancak problem çözme stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıktığı gözlenmiştir [$t(628) = 2,172, p < .05$]. Ayrıca kız öğrencilerin ($\bar{X} = 3,73$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,60$) göre problem çözme stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($d = 0,17$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Genel okuma stratejileri alt boyutu ile anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$t(628) = -,703, p > .05$]. Üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$t(628) = ,926, p > .05$]. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	Okuryazar değil	167	326,96	5	4,041	,54	-
	İlkokul	164	309,12				
	Ortaokul	104	332,96				
	Lise	112	301,95				
	Üniversite	52	317,63				
	Lisansüstü	31	317,63				
	Toplam	630	274,35				
Problem Çözme Stratejileri	Okuryazar değil	167	300,67	5	4,276	,51	-
	İlkokul	164	305,23				
	Ortaokul	104	339,78				
	Lise	112	330,58				
	Üniversite	52	313,12				
	Lisansüstü	31	317,71				
	Toplam	630	300,67				
Genel Okuma Stratejileri	Okuryazar değil	167	315,18	5	3,013	70	,-
	İlkokul	164	302,40				
	Ortaokul	104	330,00				
	Lise	112	318,72				
	Üniversite	52	337,92				
	Lisansüstü	31	288,66				
	Toplam	630	315,18				
Üstbilişsel Okuma Becerisi	Okuryazar değil	167	317,73	5	2,411	,79	-
	İlkokul	164	304,37				
	Ortaokul	104	332,81				
	Lise	112	314,41				
	Üniversite	52	326,65				
	Lisansüstü	31	298,52				
	Toplam	630	317,73				

Tablo 3 incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre destekleyici okuma stratejileri [$\chi^2_{(5)} = 4,041$; $p > ,05$], problem çözme stratejileri [$\chi^2_{(5)} = 4,276$; $p > ,05$], genel okuma stratejileri [$\chi^2_{(5)} = 3,013$; $p > ,05$] ve anne eğitim düzeylerine göre üstbilişsel okuma becerileri [$\chi^2_{(5)} = 2,411$; $p > ,05$]

arasında anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	Okuryazar değil	33	2,86	2,040	,07	-
	İlkokul	147	3,08			
	Ortaokul	152	3,13			
	Lise	143	3,13			
	Üniversite	102	2,91			
	Lisansüstü	53	2,99			
	Toplam	630	3,06			
Problem Çözme Stratejileri	Okuryazar değil	33	3,35	1,719	,13	-
	İlkokul	147	3,64			
	Ortaokul	152	3,68			
	Lise	143	3,75			
	Üniversite	102	3,67			
	Lisansüstü	53	3,60			
	Toplam	630	3,66			
Genel Okuma Stratejileri	Okuryazar değil	33	3,08	1,038	,39	-
	İlkokul	147	3,31			
	Ortaokul	152	3,31			
	Lise	143	3,32			
	Üniversite	102	3,21			
	Lisansüstü	53	3,32			
	Toplam	630	3,28			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	Okuryazar değil	33	3,09	1,608	,16	-
	İlkokul	147	3,33			
	Ortaokul	152	3,35			
	Lise	143	3,38			
	Üniversite	102	3,24			
	Lisansüstü	53	3,30			
	Toplam	630	3,32			

Tablo 4 incelendiğinde, destekleyici okuma stratejileri [$F_{(5-624)} = 2,040, p > ,05$], problem çözme stratejileri [$F_{(5-624)} = 1,719, p > ,05$], genel okuma stratejileri [$F_{(5-624)} = 1,038, p > ,05$] ve baba eğitim düzeyine göre üstbilişsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [$F_{(5-624)} = 1,608, p > ,05$]. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri bir yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	1-5 kitap	197	2,86	16,415	,00*	A-B
	6-11 kitap	214	3,03			A-C
	12 ve üstü kitap	219	3,26			B-C
	Toplam	630	3,06			
Problem Çözme Stratejileri	1-5 kitap	197	3,39	21,704	,00*	A-B
	6-11 kitap	214	3,74			A-C
	12 ve üstü kitap	219	3,83			
	Toplam	630	3,66			
Genel Okuma Stratejileri	1-5 kitap	197	3,05	23,945	,00*	A-B
	6-11 kitap	214	3,29			A-C
	12 ve üstü kitap	219	3,49			B-C
	Toplam	630	3,28			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	1-5 kitap	197	3,08	27,276	,00*	A-B
	6-11 kitap	214	3,33			A-C
	12 ve üstü kitap	219	3,51			B-C
	Toplam	630	3,32			

* $p < ,05$

Tablo 5'te, 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşma durumu incelendiğinde, destekleyici okuma stratejileri alt boyutunda 1-5 kitap ($\bar{X}_A = 2,86$), 6-11 kitap ($\bar{X}_B = 3,03$), 12 ve üst kitap ($\bar{X}_C = 3,26$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-627)} = 16,415, p < ,05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi

sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap arasında 6-11 kitap lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Problem çözme stratejileri alt boyutunda, 1-5 kitap ($\bar{X}_A=3,39$), 6-11 kitap ($\bar{X}_B=3,74$), 12 ve üst kitap ($\bar{X}_C=3,83$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-627)}=21,704$, $p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.06$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap arasında 6-11 kitap lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine olduğu tespit edilmiştir. Genel okuma stratejileri alt boyutunda, 1-5 kitap ($\bar{X}_A=3,05$), 6-11 kitap ($\bar{X}_B=3,29$), 12 ve üst kitap ($\bar{X}_C=3,49$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-627)}=23,945$, $p<.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap arasında 6-11 kitap lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.07$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre 1-5 kitap ($\bar{X}_A=3,08$), 6-11 kitap ($\bar{X}_B=3,33$), 12 ve üst kitap ($\bar{X}_C=3,51$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-627)}=27,276$, $p<.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap arasında 6-11 kitap lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap arasında 12 ve üstü kitap lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.08$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 12 ve üzeri kitap okuyan 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin 1-5 kitap okuyan ve 6-11 kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 6-11 kitap okuyan öğrencilerin de üstbilişsel okuma becerilerinin 1-5 kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri becerilerinin okulda okuma saati uygulamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Okulda Okuma Saati Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destekleyici Okuma Stratejileri	Evet	138	3,05	,64	628	-,062	,95
	Hayır	492	3,06	,75			
Problem Çözme Stratejileri	Evet	138	3,69	,68	628	,550	,58
	Hayır	492	3,65	,75			
Genel Okuma Stratejileri	Evet	138	3,30	,57	628	,433	,67
	Hayır	492	3,28	,70			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	Evet	138	3,33	,53	628	,377	,71
	Hayır	492	3,31	,64			

Tablo 6 incelendiğinde; destekleyici okuma stratejileri [$t_{(628)} = -,062$, $p > ,05$], problem çözme stratejileri [$t_{(628)} = ,550$, $p > ,05$], genel okuma stratejileri [$t_{(628)} = ,433$, $p > ,05$] ve üstbilişsel okuma becerilerinin [$t_{(628)} = ,377$, $p > ,05$] okulda okuma saati uygulamasına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süreye göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Okumaya Ayrılan Günlük Süreye Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	30 dk-1 saat	371	2,95	6,730	,00*	A-B
	1-1,5 saat	128	3,20			A-C
	1,5-2 saat	78	3,20			A-D
	2 saatten fazla	53	3,24			
	Toplam	630	3,06			
Problem Çözme Stratejileri	30 dk-1 saat	371	3,54	9,416	,00*	A-B
	1-1,5 saat	128	3,77			A-C
	1,5-2 saat	78	3,86			A-D
	2 saatten fazla	53	3,96			
	Toplam	630	3,66			
Genel Okuma Stratejileri	30 dk-1 saat	371	3,19	6,357	,00*	A-B
	1-1,5 saat	128	3,42			A-C
	1,5-2 saat	78	3,43			A-D
	2 saatten fazla	53	3,42			
	Toplam	630	3,28			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	30 dk-1 saat	371	3,21	9,492	,00*	A-B
	1-1,5 saat	128	3,45			A-C
	1,5-2 saat	78	3,48			A-D
	2 saatten fazla	53	3,51			
	Toplam	630	3,32			

* $p<,05$

Tablo 7’de 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süreye göre farklılaşma durumu incelendiğinde, destekleyici okuma stratejileri alt boyutunda 30 dk-1 saat ($\bar{X}_A=2,95$), 1-1,5 saat ($\bar{X}_B=3,20$), 1,5- 2 saat ($\bar{X}_C=3,20$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}_D=3,24$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-626)}=6,730$, $p<,05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, 30 dk-1 saat ile 1-1,5

saat arasında 1-1,5 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 1,5-2 saat arasında 1,5-2 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=,03$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Problem çözme stratejileri alt boyutunda, 30 dk-1 saat ($\bar{X}_A=3,54$), 1-1,5 saat ($\bar{X}_B=3,77$), 1,5-2 saat ($\bar{X}_C=3,86$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}_D=3,96$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-626)}=9,416, p<,05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, 30 dk-1 saat ile 1-1,5 saat arasında 1-1,5 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 1,5-2 saat arasında 1,5-2 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=,04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Genel okuma stratejileri alt boyutunda, 30 dk-1 saat ($\bar{X}_A=3,19$), 1-1,5 saat ($\bar{X}_B=3,42$), 1,5-2 saat ($\bar{X}_C=3,43$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}_D=3,42$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-626)}=6,357, p<,05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, 30 dk-1 saat ile 1-1,5 saat arasında 1-1,5 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 1,5-2 saat arasında 1,5-2 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=,02$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre 30 dk-1 saat ($\bar{X}_A=3,21$), 1-1,5 saat ($\bar{X}_B=3,45$), 1,5-2 saat ($\bar{X}_C=3,48$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}_D=3,51$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-626)}=9,492, p<,05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, 30 dk-1 saat ile 1-1,5 saat arasında 1-1,5 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 1,5-2 saat arasında 1,5-2 saat lehine, 30 dk-1 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2=,04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 8. sınıflarda 30 dk-1 saat arası kitap okuyan öğrencilerin diğer gruplara göre daha düşük üstbilişsel okuma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin aile ile kitap okuma saati değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Aile ile Kitap Okuma Saati Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Destekleyici Okuma Stratejileri	Evet	131	3,28	,75	628	4,010	,00*
	Hayır	499	3,00	,71			
Problem Çözme Stratejileri	Evet	131	3,88	,61	628	4,282	,00*
	Hayır	499	3,61	,76			
Genel Okuma Stratejileri	Evet	131	3,47	,59	628	3,602	,00*
	Hayır	499	3,23	,69			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	Evet	131	3,52	,55	628	4,339	,00*
	Hayır	499	3,26	,62			

* $p<,05$

Tablo 8 incelendiğinde; destekleyici okuma stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(628)}=4,010$, $p<,05$]. Aile ile kitap okuma saati uygulamasını yapan öğrencilerin ($\bar{X}=3,28$), aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan öğrencilere ($\bar{X}=3,00$) göre destekleyici okuma stratejileri düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=.38$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme stratejileri alt boyutunda aile ile okuma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(628)}=4,282$, $p<,05$]. Aile ile birlikte kitap okuma saati uygulamasını yapan öğrencilerin ($\bar{X}=3,88$), aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan öğrencilere ($\bar{X}=3,61$) göre problem çözme stratejileri düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=.39$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Genel okuma stratejileri alt boyutunda aile ile birlikte okuma saati uygulamasına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(628)}=3,602$, $p<,05$]. Aile ile birlikte kitap okuma saati uygulamasını yapan öğrencilerin ($\bar{X}_A=3,47$), aile ile birlikte kitap okuma uygulamasını yapmayan öğrencilere ($\bar{X}_B=3,23$) göre genel okuma stratejileri düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=.37$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin aile ile birlikte okuma saati uygulamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir

$[t_{(628)} = 4,339, p < ,05]$. Aile ile birlikte kitap okuma saati uygulamasını yapan öğrencilerin ($\bar{X}_A = 3,52$), aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan öğrencilere ($\bar{X}_B = 3,26$) göre üstbilişsel okuma düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d = ,44$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı, Okulda Uygulanan Okuma Saati Uygulaması, Okumaya Ayrılan Günlük Süre ve Aile ile Okuma Saati Uygulamasına Ait Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
8. sınıf	Kız	304	9,20	3,80	628	4,009	,00*
	Erkek	326	7,98	3,84			
	Toplam	630					

* $p < ,05$

Tablo 9 incelendiğinde; okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin ($\bar{X}_A = 9,20$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 7,98$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(629)} = 4,009, p < ,05]$. 8. sınıf kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d = ,31$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
8. Sınıf	Okuryazar değil	167	8,08	2,720	,02*	A-D
	İlkokul	164	8,37			A-E
	Ortaokul	104	8,44			B-D
	Lise	112	9,47			C-D
	Üniversite	52	9,51			D-F
	Lisansüstü	31	7,83			
	Toplam	630	8,57			

* $p<,05$

Tablo 10'da 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, anne eğitim düzeyi okuryazar değil ($\bar{X}_A=8,08$), ilkokul ($\bar{X}_B=8,37$), ortaokul ($\bar{X}_C=8,44$), lise ($\bar{X}_D=9,47$), üniversite ($\bar{X}_E=9,51$) ve lisansüstü ($\bar{X}_F=7,83$) ortalamalarının arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-624)}=2,720$, $p<,05$]. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=,02$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anne eğitim düzeyi lise düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, anne eğitim düzeyi okuryazar değil, ilkokul ve ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden daha iyi olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi üniversite düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi lise düzeyinde olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden iyi olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
8. Sınıf	Okuryazar değil	33	6,96	2,251	,04*	A-B
	İlkokul	147	8,46			A-C
	Ortaokul	152	8,48			A-D
	Lise	143	8,94			A-E
	Üniversite	102	9,19			
	Lisansüstü	53	7,96			
	Toplam	630	8,57			

* $p<,05$

Tablo 11 incelendiğinde; baba eğitim düzeyi okuryazar değil ($\bar{X}_A=6,96$), ilkokul ($\bar{X}_B=8,46$), ortaokul ($\bar{X}_C=8,48$), lise ($\bar{X}_D=8,94$), üniversite ($\bar{X}_E=9,19$) ve lisansüstü ($\bar{X}_F=7,96$) ortalamalarının arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(5-624)}=2,251, p<,05$]. Farkın hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=,01$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, baba eğitim düzeyi okuryazar değil düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. 8. sınıf okuduğu anlama becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
8. Sınıf	1-5 kitap	197	8,09	2,960	,05	-
	6-11 kitap	214	9,02			
	12 ve üstü kitap	219	8,56			
	Toplam	630	8,57			

* $p < ,05$

Tablo 12 incelendiğinde; 1-5 kitap ($\bar{X}_A=8,09$), 6-11 kitap ($\bar{X}_B=9,02$) ve 12 ve üstü kitap ($\bar{X}_C=8,56$) ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(2-627)}=2,960$, $p>,05$]. 8. sınıf okuduğunu anlama becerilerinin okulda okuma saati uygulamasına ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okulda Okuma Saati Uygulamasına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
8. sınıf	Evet	138	9,52	3,63	628	3,303	,00*
	Hayır	492	8,30	3,89			
	Toplam	630					

* $p < ,05$

Tablo 13 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okuma saati uygulaması değişkenine göre okuma saati olan Evet ($\bar{X}=9,52$) ve okuma saati olmayan Hayır ($\bar{X}=8,30$) ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$t_{(628)}=3,303$ $p < ,05$]. Okulunda okuma saati uygulanan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, okulunda okuma saati uygulanmayan öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=.32$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf okuduğunu anlama becerilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine ilişkin bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okumaya Ayrılan Günlük Süre Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı fark
8. Sınıf	30 dk-1 saat	371	8,26	3,780	,01*	A-B
	1-1,5 saat	128	9,20			A-C
	1,5-2 saat	78	9,44			B-D
	2 saatten fazla	53	7,92			C-D
	Toplam	630	8,47			

* $p<.05$

Tablo 14 incelendiğinde; 30 dk-1 saat ($\bar{X}_A=8,26$), 1-1,5 saat ($\bar{X}_B=9,20$), 1,5-2 saat ($\bar{X}_C=9,44$) ve 2 saatten fazla ($\bar{X}_D=7,92$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-626)}=3,780$, $p<.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre, 1-1,5 saat ve 1,5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk.-1 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. 1-1,5 saat ve 1,5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 2 saatten fazla kitap okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2=.01$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 8. sınıf okuduğu anlama becerilerinin aile ile kitap okuma saati değişkenine ilişkin bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile ile Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
8. sınıf	Evet	131	8,41	4,05	628	-,539	,59
	Hayır	499	8,61	3,82			
Toplam		630					

Tablo 15 incelendiğinde; 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin aile ile kitap okuma saati değişkenine göre evet ($\bar{X}=8,41$) ve hayır ($\bar{X}=8,61$) ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(628)} = -,539, p>,05$].

4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyine Ait Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma alt stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Destekleyici Okuma, Problem Çözme ve Genel Okuma Stratejileri ile Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²
Sabit	4,739	,844	-	5,613	,00	-			
Destekleyici Okuma Stratejileri	,011	,299	,002	,037	,97	,124	,001	,183	,034
Problem Çözme Stratejileri	,649	,266	,125	2,441	,01	,173	,097		
Genel Okuma Stratejileri	,432	,346	,076	1,249	,21	,155	,050		

Bağımlı Değişken: Okuduğunu anlama düzeyi

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama becerisini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonucunda, destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinin birlikte, okuduğunu anlama becerisi ile anlamlı bir ilişki ($R = ,183, R^2 = ,034$) sergilemişlerdir ($F_{(3-626)} = 7,255, p < ,01$). Söz konusu stratejiler, birlikte, okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki göreceli önem sırası; problem çözme ($\beta = ,125$), genel okuma ($\beta = ,076$)

ve destekleyici okuma ($\beta=,002$) stratejisidir. Yordayıcı değişkenlerle okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde problem çözme ($r=,173$), genel okuma ($r=,155$) ve destekleyici okuma ($r=,124$) stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. 8. sınıf üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

8. Sınıf Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Pearson Korelasyon Testi

	n	$\bar{X}$	ss	r	p
1. Üstbilişsel Okuma Becerisi	630	3,32	,62	,172**	,00
2. Okuduğunu Anlama Becerisi	630	8,57	3,87		

**,.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden)

Tablo 17 incelendiğinde; 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,17$, $p<,01$). 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dayalı regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Regresyon Analizi

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	Durbin-Watson	p
Sabit	5,005	,828	-	6,047		,00*
Üstbilişsel Okuma Stratejileri	1,075	,245	,172	4,387	1,245	
R= ,172	R ² = ,030					
F ₍₁₋₆₂₈₎ =19,248	p=,00					

Bağımlı Değişken: Okuduğunu anlama düzeyi

Tablo 18 incelendiğinde; öğrencilerin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir ($R=0,172$, $R^2=0,030$), üstbilişsel okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-628)}=19,248$, $p<,05$). Üstbilişsel okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=1,075$) anlamlılık testi de, üstbilişsel okuma stratejisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<,01$).

Tartışma ve Sonuç

8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin alt boyutlar temelinde incelendiği bu çalışmada, problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici okuma stratejileri ve genel okuma stratejileri kullanım düzeylerinin orta düzey olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ile benzer olarak birçok çalışmada problem çözme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığına yönelik bulgulara (Aghabalazadeh, 2014; Aziz vd., 2011; Bayram 2021; Mahdavi & Mehrabi, 2014; Rajab vd., 2017) ulaşılmıştır. Buna göre çalışmada ulaşılan bu sonuç, Aghabalazadeh (2014), Aziz vd. (2011), Bayram (2021), Mahdavi ve Mehrabi (2014), Rajab vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları sonuçlar ile örtüşmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Bayram (2021) yapmış olduğu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Meniado (2016) yapmış olduğu çalışmada, aynı şekilde katılımcıların üstbilişsel okuma stratejilerini orta düzeyde kullandıklarına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Gül (2020) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini orta düzeyde kullandıklarına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Özbilgin (2018) 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanma durumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini düşük düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla Bayram (2021), Meniado (2016), Gül (2020) ve Özbilgin'in (2018) yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları sonuç araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini daha fazla kullanmalarını sağlamak için öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel okuma becerilerini kullanmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

Üstbilişsel okuma becerilerinin gelişmesine yönelik derslerde yapılacak olan etkinlikler, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin farkındalıklarını ve ders başarılarını artıracaktır (Schraw & Dennison, 1994).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme stratejilerinde kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alan yazınında üstbilişsel okuma becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı yönünde benzer bulgulara (Akbabaoğlu & Yıldız-Duban, 2020; Akkuş, 2019; Altun, 2022; ; Emre, 2019; Özdemir, 2018; Solmaz, 2015; Wallace vd., 2021) rastlamak mümkündür. Cinsiyetin, üstbilişsel okuma becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeylerinin, üstbilişsel okuma becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir. Alan yazınında araştırma bulgularına benzer araştırma bulguları (Çöğmen, 2008; Demir, 2022; Emre, 2019; Özcan, 2018) mevcuttur. Özcan'ın (2018) yapmış olduğu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumlarının üstbilişsel okuma becerilerini etkilemediğine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Anne ve babalar çocuklarının eğitim süreçlerinde destekleyici ve yönlendirici bir rol izlemektedirler (Ardiansyah vd., 2021). Bu nedenle doğrudan ve dolaylı olarak anne ve babaların öğrencilerin eğitimlerine etkileri olabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre; 8. sınıf öğrencilerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir yılda okunan kitap sayısının, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin de arttığı söylenebilir. Alan yazınında araştırma bulguları ile benzer bulgulara ulaşan birçok araştırma (Altun, 2022; Aybek & Aslan, 2016; Bars, 2016; Çetinkaya-Edizer, 2014; Karasakallıoğlu vd., 2012 ; Özcan, 2018; Yemenici & Ulu, 2020) vardır. Konuya ilişkin olarak Altun'un (2022) yapmış olduğu araştırmada 11-20 kitap ve 21 kitap ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bars (2016) araştırmasında, kitap okuma sayısının üstbilişsel farkındalığı arttırdığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Kitap okuma alışkanlığının artması üstbilişsel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Okulda uygulanan okuma saati uygulaması ile üstbilişsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Okuma saati uygulamasının verimliliği için öğrencilerin çevrede okuyan bir model bulunması (Cha, 2024), okuma alışkanlığını arttıracak bir sınıf kitaplığı oluşturulması ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitapların sınıf kitaplığında bulunması önemlidir (Köksal & Değirmenci, 2015).

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre okuma stratejilerini destekleme, problem çözme ve genel okuma stratejilerinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 8. sınıflarda 30 dk-1 saat arası kitap okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akkuş (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında anlamlı ilişki olduğunu ve okuma sıklıklarının arttıkça üstbilişsel okuma becerilerinin arttığını belirlemiştir. Araştırma bulgularıyla örtüşen birçok araştırma (Günday, 2023; Özcan, 2018) günlük okunan kitap sayısı arttıkça üstbilişsel okuma becerilerinin arttığını göstermektedir. Dolayısıyla günlük okumaya ayrılan süre arttıkça üstbilişsel okuma becerilerinin de arttığı sonucuna varılabilir. Sık sık kitap okuyan öğrencilerin kelime dağarcıkları, bilgi düzeyleri ve üstbilişsel okuma becerileri gelişir. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini daha sık kullandıkları düşünülmektedir (Noor, 2011).

Bu araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin aile ile kitap okuma değişkenine göre okuma stratejilerini destekleme, problem çözme ve genel okuma stratejileri alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aile ile yapılan okuma saati uygulamasının öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Günün belirli saatlerinde aile ile birlikte okuma saati yapılmasının çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ebeveynlerin model olması (Baker vd., 1997) önemli görülmektedir. Çocukların anne ve babalarını kitap okurken görmeleri okuma bilincinin gelişmesinde etkilidir (Price & Kalil, 2019). Aile ile birlikte kitap okunması, okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okuma motivasyonunun gelişmesinde etkili yollardan biridir (Tanju, 2010).

Araştırma bulgularına göre, 8. sınıf kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bayram (2023), yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kızgın (2019) yapmış olduğu araştırmada, 4. sınıf kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Deveci (2019) yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Rüzgar (2014) yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Birçok araştırmada (Ağın Haykır, 2012; Baş, 2014; Karatay, 2007; Köse, 2016; Sert, 2010; Semizoğlu, 2013) okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olmasında okumaya yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Birçok farklı araştırmada (Akkaya & Özdemir, 2013; Balcı vd., 2012 ; Bayraktar, 2017; Black & Young, 2005; Can vd., 2010 ; Deveci, 2019; Kush & Watkins, 1996; Özdemir & Şerbetçi, 2018) kız öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri olumlu tutumun okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı ve kız öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna varılabilir.

Anne eğitim düzeyi lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ural ve Çınar (2014) yapmış oldukları araştırmada, anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Özcan (2018) yapmış olduğu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemiştir. Anne eğitim düzeyi hiçbir okul mezunu olmayanların okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) yapmış oldukları araştırmada, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğuna yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Semizoğlu (2013) yapmış olduğu araştırmada, baba eğitim düzeyi arttıkça okuduğunu anlama becerisinin de arttığını belirtmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir. Ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları aile ortamı onların ders başarılarına doğrudan etki etmekte ve yönlendirici olmaktadır (Xiaofeng vd., 2018).

Bir yılda okunan kitap sayısına göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Araştırma bulgularına benzer olarak Keskin-Deniz (2013) yapmış olduğu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarının okuma sıklığına bağlı olmadığını ortaya koymuştur. Gökteş (2010) yapmış olduğu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bir yılda okunan kitap sayısına göre okuduğunu anlama becerileri konusunda bir yorumda bulunulamayacağı sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre; okulunda okuma saati uygulaması olan 8. sınıf öğrencilerinin, okulunda okuma saati uygulaması olmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Okullarda uygulanan okuma saati uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına olumlu etki ettiği söylenebilir. Okulda okuma saati etkinliklerinin uygulanması ve devamlılığı okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Ray Rautzel & Hollingsworth, 1991). Bu süreç içerisinde okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklere de yer verilmesi okuma sürecinin verimliliği açısından önemlidir (Köksal & Değirmenci, 2015). Okuma saatlerinde öğrencilerin okudukları kitapla ilgili yaratıcı drama, canlandırma, özetleme, soru cevap vb. yöntemler kullanılarak okuduğunu anlama süreçlerine katkı sağlanabilir.

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin 1-1,5 saat ve 1,5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk.-1 saat ve 2 saatten fazla kitap okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Ökcü (2019) yapmış olduğu araştırmada, günlük ders dışı 2 saat ve üzeri kitap okuyan özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Francisco ve Madrazo (2019) yapmış oldukları araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Rüzgâr (2014) yapmış olduğu araştırmada, günlük kitap okuma süresinin 3-4 saat olması okuduğunu anlama becerisinin en iyi yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Günlük olarak okumaya daha fazla süre ayrılması okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği söylenebilir.

Aile ile okuma saati uygulaması ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ülper (2011) yapmış olduğu araştırmada, ailelerin çocuklarını okuma alışkanlığı kazandıracak davranışları

ara sıra sergilediklerini ve lise düzeyine doğru bu davranışların daha ender seviyeye indiğini belirtmiştir. Aile ortamında okumaya yönelik oluşturulan ortam çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkilemektedir (Baker vd., 1997).

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinin kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinin birlikte, okuduğunu anlama becerilerini %3 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bayram (2021) yapmış olduğu araştırmada, okuduğunu anlama becerileri ve destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejileri arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre araştırmada ulaşılan bu sonuç, Bayram'ın (2021) yapmış olduğu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel okuma becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerini %3 oranında yordadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Karayazgan (2024) yapmış olduğu araştırmada, anlamaya dayalı hızlı okuma egzersizlerinin katılımcıların üstbilişsel okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bayram (2021) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel okuma becerileri ile okuma başarımı arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çolak (2019) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel okuma stratejilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Kılıç (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Osuji (2017) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel stratejilerin kullanımın okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir. Tuncel (2014) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel stratejilere göre düzenlenmiş olan İngilizce eğitim öğretim uygulamalarının öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Kristiani vd. (2015) yapmış oldukları araştırmada, üstbiliş becerisinin akademik başarıya %71 oranında etki ettiğine yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Razi (2014) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel okuma stratejisine yönelik gerçekleştirilen eğitim deney sınıfının üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyini ve okuduğunu anlama başarısını arttırdığına yönelik bulgulara

ulaşmıştır. Bentehar (2012) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel okuduğunu anlama eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Aktaş (2013) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe dersi akademik ders başarısı ile üstbilişsel beceri düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulmuştur. Buna göre, araştırmada ulaşılan bu sonuç Karayazgan (2024), Bayram (2021), Çolak (2019), Kılıç (2019), Osuji (2017), Tuncel (2014), Kristiani vd. (2015), Razi (2014), Bentehar (2012) ve Aktaş (2013) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Üstbilişsel okuma becerileri konusunda öğrencilerinin farkındalık durumları okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için ortaokul farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir.
- Üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ilkökul ve lise düzeyinde araştırılabilir.
- Öğrencilerin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili karma yöntem ve nitel yöntem kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
- Üstbilişsel okuma becerilerinin öğretim sürecinde etkili olan farklı değişkenler ile olan ilişki düzeyi incelenebilir.
- Üstbilişsel okuma becerilerini geliştiren etkinliklerin öğretim süreçlerinde kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Extended Summary

Introduction

Metacognitive reading is the awareness of individuals to control their cognitive or thinking processes by using the thinking process to understand the text they read (Dardjito, 2019). Metacognitive strategies are generally strategies used to solve comprehension problems. The issue of how metacognitive reading

strategies affect students' academic success and reading comprehension processes has been among the main problems in studies (Bahar, 2017; Bayram, 2021; Özbilgin, 2018; Özcan, 2018; Sheorey & Mokhtari, 2001). In this study, metacognitive reading strategies, which include the processes of selecting, executing, directing and controlling cognitive strategies, and the effects of metacognitive reading strategies on reading comprehension processes were emphasized (Phakiti, 2003). When the studies (Bahar, 2017; Bayram, 2021; Özbilgin, 2018) were examined, it was seen that metacognitive reading had a positive effect on students' reading comprehension levels and increased their reading comprehension skills. This study was conducted to reveal the effect of metacognitive reading strategies on the reading comprehension levels of eighth-grade middle school students. In this context, the main purpose of the research is to examine the meta-cognitive reading and reading comprehension skills of eighth grade middle school students.

Methodology

This research is a descriptive study conducted using the relational screening model, one of the quantitative research methods, in order to reveal the relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of eighth grade secondary school students.

Findings

It was determined that 8th grade students used problem solving strategies at a high level and supportive reading and general reading strategies at a moderate level. It was determined that 8th grade students had a moderate level of metacognitive reading skills. It was determined that there was a significant difference in problem solving strategies in favor of girls according to gender. It was determined that 8th grade students who read 12 and above books had higher metacognitive reading skills than students who read 1-5 books and 6-11 books. It has been determined that 8th grade students who read 6-11 books a year have better metacognitive reading skills than students who read 1-5 books. It has been determined that 8th grade students who read books for 30 minutes to 1 hour have lower metacognitive reading skills than other groups. It was determined that 8th grade students' metacognitive reading skills showed a significant difference according to the variable of time spent reading books with the family.

It has been observed that 8th grade female students' reading comprehension skills are better than male students. It has been observed that the reading comprehension skills of students whose mothers' education level is high school level are better than the reading comprehension skills of students whose mothers' education level is illiterate but primary and secondary school level. It was determined that the reading comprehension skills of students whose mothers had a university level of education were better than the reading comprehension skills of students whose mothers had an illiterate level of education. It was determined that the reading comprehension skills of students whose fathers had an education level of primary school, secondary school, high school and university were better than the reading comprehension skills of students whose fathers had an education level of illiterate. It has been observed that students who read for 1-1.5 hours and 1.5-2 hours have better reading comprehension skills than students who read for 30 minutes to 1 hour. It has been observed that students who read for 1-1.5 hours and 1.5-2 hours have better reading comprehension skills than students who read for more than 2 hours. It was determined that there was a positive and significant relationship between the supportive reading, problem solving and general reading strategy use of 8th grade students and their reading comprehension skills.

The simple linear correlation operation, which was conducted to reveal whether there was a relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of 8th grade students, showed that there was a positive and significant relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It was determined that the metacognitive reading skills of 8th grade students were at a moderate level. According to the findings obtained from the research; It was determined that the metacognitive reading skills of 8th grade students showed a significant difference in favor of girls in problem solving strategies according to the gender variable. It was determined that the metacognitive reading skills of 8th grade students did not show a significant difference according to the gender variable. It is possible to come across similar findings in the literature that there is no significant difference between metacognitive reading skills and gender (Akbabaoğlu & Yıldız-Duban, 2020; Akkuş, 2019; Altun, 2022; Emre, 2019; Özdemir, 2018; Solmaz, 2015). It was determined that the education levels of

the mothers and fathers of 8th grade students did not affect metacognitive reading skills. It was determined that the number of books read in a year positively affects the metacognitive reading skills of the students. Many studies consistent with the research findings (Günday, 2023; Özcan, 2018) show that as the number of books read daily increases, metacognitive reading skills also increase. It has been determined that the metacognitive reading skills of 8th grade students differ significantly according to the time allocated to daily reading. It has been determined that 8th grade students who read books for 30 minutes to 1 hour have lower metacognitive reading skills. It can be said that the practice of reading time with the family increases the metacognitive reading skills of the students.

It has been revealed that 8th grade girls have higher reading comprehension skills than boys. Many studies (Ağın Haykır, 2012; Baş, 2014; Karatay, 2007; Köse, 2016; Sert, 2010; Semizoğlu, 2013) have shown a significant difference in favor of girls between reading comprehension skills and gender. It has been determined that students whose mothers are high school and university graduates have better reading comprehension skills. It has been determined that students whose fathers have primary school, secondary school, high school and university education have better reading comprehension skills than students whose fathers are illiterate. No significant difference was found between the reading comprehension skills of 8th grade students according to the number of books read in a year. Similar to the research findings, Keskin-Deniz (2013) revealed in his research that the reading comprehension success scores of 5th grade students were not dependent on the reading frequency. It can be said that the reading hour application implemented in schools has a positive effect on the reading comprehension success of students. The implementation and continuity of this application in schools can positively affect the academic success of students.

In this study, it was concluded that the reading comprehension skills of the 8th grade students who read books for 1-1.5 hours and 1.5-2 hours were better than the students who read books for 30 minutes - 1 hour and more than 2 hours. In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between the metacognitive reading skills of 8th grade students and their reading comprehension skills.

Yazar Katkıları: “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Kurul Adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi: 26.12.2023, Belge sayı numarası: 624540 sayılı olur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aghabalazadeh, E. (2014). *Assessing YDS test takers' metacognitive awareness levels of reading strategies and their attitudes towards reading*. [Unbuplished master thesis]. Çağ Üniversitesi.
- Ağın-Haykır, H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi
- Akbabaoğlu, M., & Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1720-1740. <https://dergipark.org.tr/pub/teke/issue/59561/857038>
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51102>
- Akkuş, Y. (2019). *Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* [Yüksek lisans tezi] Trakya Üniversitesi.
- Altun, D. (2022). *Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Ardiansyah, W., Ujihanti, M., & Aryanti, N. (2021). Analyzing the effect of gender differences, and education of parents towards students' reading comprehension achievement. *International Online Journal of Education & Teaching*, 8(1), 346. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/898>
- Aybek, B., & Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 49, 533-546. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3539>

- Aziz, N. A., Rahim, S. A., Harun, E. H. B., Adzmi, N. A., Ahmat, H., Bidin, S., & Shaharudin, M. R. (2011). The reading strategies awareness among English as a second language (ESL) learners in Malaysia's University. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 778-784. 10.4304/tpls.1.7.778-784
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT Öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933380.pdf>
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Baş, E. (2014). *Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin yazı karakterlerinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82539/1425873>
- Bayram, K. (2021). *8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Bayram, S. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi..
- Bektaş-Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bentahar, A. (2012). *Can ESL teachers teach reading metacognitive strategies*. [Unbuplished master thesis]. Boise State University.
- Black, A., & Young, J. (2005). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years*. Paper presented at the AATE/ALEA National Conference, Melbourne.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855330>
- Cha, S. E. (2024). Families read together: Exploring the relationship between family dynamics and children's reading time. *Journal of Family Relations*, 29(2), 3-21. 10.21321/jfr.29.2.3
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid what effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658, <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22599/241438>.

- Çolak, F. (2019). *Role of metacognitive reading strategies on English reading comprehension: A meta-analysis study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Dardjito, H. (2019). students' metacognitive reading awareness and academic English reading comprehension in efl context. *International Journal of Instruction*, 12(4), 611-624. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12439a>
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237. <https://doi.org/10.17522/nefemed.52947>
- Demir, T. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Demircan, U., & Aydın, İ. S. (2020). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler üzerine bir alan yazını incelemesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 4057-4090. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43300>
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Emre, P. (2019). İngilizce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 40(185), 22-32.
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(74), 11-30.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Francisco, L. D., & Madrazo, C. A. (2019). Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP*, 15(2), 138-165.
- Gökşen, M. E. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Erciyes Üniversitesi Örneği) [Yüksek lisans tezi] Erciyes Üniversitesi.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Günday, F. İ. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/article/80459>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karasakaoğlu, N., Saracaloğlu S. A., & Özelçi, Y. S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem Akademi.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karayazgan, B. (2024). *Comparing the effects of comprehension-based speed reading strategies on L2 reading comprehension, reading rate, motivation for reading and metacognitive reading strategies* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Keskin-Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Köksal, K., & Değirmenci, H. (2015). İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 11-28. <https://doi.org/10.20296/tsad.39094>
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Bartın Üniversitesi.
- Kristiani, N., Susilo, H., Rohman, F., & Corebima, D. (2015). The contribution of students' metacognitive skills and scientific attitude towards their academic achievements in biology learning implementing Thinking Empowerment by Questioning (TEQ) learning integrated with inquiry learning (TEQI). *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 2(9), 113-120. 10.15739/IJEPRR.020
- Kumlu, G. (2012). *Alternatif kavramlara sahip fen ve teknoloji öğretmen adaylarından fen metinlerini okurlarken aktif hale gelen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.

- Kush, J. C.. & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Mahdavi, M.. & Mehrabi, M. (2014). Metacognitive awareness of reading strategies among Iranian EFL learners in an "input-poor" environment. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 5(4), 360-366.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. 10.5539/elt.v9n3p117
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259. 10.1037/0022-0663.94.2.249
- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. B. N. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13257a>
- Noor, N. M. (2011). Reading habits and preferences of EFL post graduates: A case study. Indonesian. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-9. 10.17509/ijal.v1i1.95
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Osuji, C. J. (2017). *Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension*. A thesis submitted for the degree of PhD in Applied Linguistics Department of Language and Linguistics University of Essex, UK
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Özbilgin, E. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi.

- Özcan, S. (2018). *5. sınıf normal ve üstün zekalı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315. <https://doi.org/10.14686/buefad.381007>
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8589/106734>
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243>
- Price, J., & Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, 90(6), 688-702. 10.1111/cdev.13137
- Rajab, A., Rahman, H. A., Wahab, S. R. A., Nor, F. M., Zakaria, W. Z. W., & Rajim, W. Z. (2017). Metacognitive reading strategies among undergraduates. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(7), 548-551. 10.18178/ijiet.2017.7.7.928
- Ray Reutzel, D., & Hollingsworth, P. M. (1991). Reading time in school: Effect on fourth graders' performance on a criterion-referenced comprehension test. *The Journal of Educational Research*, 84(3), 170-176. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10886011>
- Razı, S. (2014). Metacognitive reading strategy training of advanced level EFL learners in Turkey. *The Reading Matrix*, 14(2), 337-360

- Ross, M. J. (2020). *Exploring the Effectiveness of Collaborative Strategic Reading for K12 Students through an Integrative Review* [Unpublished doctoral thesis]. Regent University.
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 29, 431-449. 10.1016/S0346- 251X(01)00039-2.
- Solmaz, D. Y. (2015). Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda bir araştırma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 6(1), 25-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/psbd/issue/20586/219367>
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2017). 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi “Yer Kabuğunun Gizemi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(1), 62-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fbod/issue/71987/1157996>
- Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/515040>

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39. <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>
- Tuncel, F. (2014). *Üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce dersine entegrasyonu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Ural, A., & Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (4), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22328/239290>
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265265>
- Wallace, M. P., Li, V. M., Huang, T. C., & He, N. C. (2021). Metacognitive strategy use for EFL readers: Differences in gender and reading ability. *Tesl-Ej*, 25(2), 1-22. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej98a8/>
- Xiaofeng, M., Wenhui, D., & Aibao, Z. (2018). The link between parental absence and poor reading comprehension: Evidence from the left-behind children in rural China. *In Frontiers in Education*, 3, 71. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00071>
- Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420. <https://doi.org/10.16916/aded.793896>