



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(4), 2150 – 2181. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676665



Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of Metacognitive Reading and Reading Comprehension Skills of Secondary School 6th Grade Students

Yunus Emre ÇİFTÇİ¹ , İlhami BULUT² 

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 13.10.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz. Bu araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez Bağlar, Sur, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan altıncı sınıf 672 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Veri analizlerinde bağımsız örneklem t testi, Anova, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Pearson korelasyon testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile anne ve baba eğitim düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı, okumaya ayrılan günlük süre ve aile ile yapılan okuma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Derslerde üstbilişsel okuma becerilerinin öğretimi okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Üstbilis, Okuma, Üstbilişsel okuma.

Abstract: This research used the quantitative research method in the relational screening model to determine the relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of sixth grade middle school students. The research was conducted with 672 sixth grade students studying in official middle schools affiliated to the Ministry of National Education in the Bağlar, Sur, Kayapınar and Yenişehir districts of Diyarbakır center in the 2023-2024 academic year. Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory and Reading Comprehension Achievement Test scales were used in the research. Independent samples t test, Anova, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Pearson correlation test and regression analysis were used in data analyses. It was found that the students' metacognitive reading skills were high. It was found that the students' metacognitive reading skills showed significant differences according to the variables of mother and father's education status, the number of books read in a year, the daily time devoted to reading and reading hours with the family. It was found that the students' reading comprehension skills showed significant differences according to the variables of gender, mother and father's education status and the number of books read in a year. It has been determined that there is a positive and significant relationship between the metacognitive reading skills and reading comprehension skills of 6th grade students. It has been determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students predict their reading comprehension skills. Teaching metacognitive reading skills in classes can contribute to reading comprehension skills.

Keywords: Reading comprehension, Metacognition, Reading, Metacognitive reading.

Atf/Cite as: Çiftçi, Y.E. & Bulut, İ. (2025). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2150-2181, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676665

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma Yunus Emre ÇİFTÇİ'nin "5-8. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden oluşturulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Yunus Emre ÇİFTÇİ, Millî Eğitim Bakanlığı, emre1988.ye@gmail.com, ORCID:0000-0003-0529-6683

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

1. GİRİŞ

Bilginin kolay şekilde ulaşılabilir olduğu 21. yüzyılda öğrenme süreci de zaman içinde değişime uğramış, sadece bilginin doğrudan aktarımı biçiminden çıkıp öğrenmeyi öğrenme ve bireyin kendi öğrenme yollarını belirleyip öğrenme süreçlerini düzenlemesi önem kazanmıştır. Çağın gereklerine uygun olarak bireylerin bilgiyi; seçme, analiz etme, değerlendirme ve bunu hayatına uygulama gibi üst düzey beceriler ile donanımlı olması gerekmektedir (Gürel, 2023). Bireylerin çağın gereklerine uygun bir şekilde eğitim süreçlerinde yer alabilmelerinde en önemli unsur temel beceriler ile donanımlı olmaları konusu ortaya çıkmaktadır. Bu temel beceriler içinde de en önemlisi okuma ve okuduğunu anlayabilme becerileridir. Bireylerin eğitim hayatlarını devam ettirebilmeleri için okuma becerisini en iyi şekilde kullanabiliyor olmaları gerekir.

Okuma, öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli yer tutan ve öğrenmeyi sağlayan temel bir beceridir (Muhid, Amalia, Hilaliyah, Budiana & Wajdi, 2020). Okuma, okuyucunun metni anlamlandırmaya çalıştığı, yeni öğrendikleriyle önceki bilgilerini birbiri ile ilişkilendirdiği, uygun bir ortamda gerçekleşen, yazar ile okur arasındaki görüş alış-verişidir (Akyol, 2007). Okuma becerisi küçük yaşlardan itibaren bireyde gelişmeye başlayan bir beceridir. Okul öncesi düzeyde görsel okuma ile başlayarak ilköğretim düzeyi ve sonrasında bağımsız bir beceri olarak gelişimine devam etmektedir. Okuma becerisi hayatın her dönemine etki etse de özellikle ilköğretim ve ortaöğretim dönemi okuma becerisi ve okuma alışkanlığı açısından kritik dönemlerdir. Çünkü bu dönemde okul ve aile etkileşiminin üst düzeyde olması nedeniyle öğrencinin okuma becerisini etkilemektedir (Kırs & Kinay, 2022). Okuma becerisini en iyi şekilde edinebilmiş bir öğrenciden ders başarısı gösterebilmesi beklenir. Öğrencinin ders başarısı gösterebilmesi içinde en önemli koşul okuduğunu anlayabilmesi ve doğru bir şekilde yorumlayabilmesidir. Eğitim süreci içinde okuduğunu anlama becerisini edinmiş bireyler akademik yaşamı süreci içerisinde de doğru zamanda doğru adımları atabilmektedirler.

Okuduğunu anlama artık metinde bulunan kavramları ve verilen anlamı anlamaya çalışmak şeklinde tanımlanmamaktadır. Günümüzde okuduğunu anlama birçok bilişsel sürecin birlikte çalıştığı zihinsel bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Alyatim, İsmail, Zailani & Al Saadi, 2020). Okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve amacı, metnin içeriği ve özellikleri, okuma durumu veya bağlamı okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Okuduğunu anlama, metinde sunulan düşüncelerin okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri ile metnin zihninde oluşturduğu temsil ile bağlantılı bir süreç ve üründür (Van Kraayenoord, 2010). Meniado (2016), okuduğunu anlama becerisinin 21. yüzyılda hayatta kalma becerilerinde biri olduğunu vurgulamıştır. Okuduğunu anlamamanın bu kadar hayati olduğu günümüzde bu beceri en iyi şekilde kullanabilmek ve onu geliştirebilmekte hayati önem arz etmektedir. Bu bakış açısıyla bireyi okuduğunu anlama sürecinde başarıya yaklaştıran stratejiler ve bu stratejilerin öğretimi çok önemlidir. Üstbilişsel okuma stratejileri, okuduğunu anlamayı sağlayan stratejileri barındırmaktadır ve öğretimi bu nedenle değerlidir.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan üstbilişsel becerilerin öğretimi kendi kendine öğrenme hedefinin gerçekleşmesi için önemli görülmektedir (Blakey & Spence, 1990). Üstbilişsel okuma ve üstbilişsel stratejiler öğrenme sırasında etkin olarak kullanılan öğrenmeyi öğrenme becerileridir (Kanmaz, 2012). Üstbilişsel okuma öğrencinin okuma sürecini kendisinin yönettiği ve kendisini okuduğunu anlama sürecinde başarıya götüren stratejileri kullandığı bir süreçtir. Üstbilişsel okuma bireylerin, okuduğu metni anlamak için düşünme sürecini kullanarak bilişsel veya düşünme süreçlerini kontrol edebilme farkındalığıdır (Dardjito, 2019).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymak üzere yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri nasıldır?
2. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin 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. 6. 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. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi ve okuduğunu anlama süreçlerini bu şekilde yönlendirmesi ve sonuç olarak okuma ile başlayan serüvenin okuduğunu anlama süreciyle tamamlanması için üstbilişsel okuma stratejilerini nasıl kullandıkları sorusu akıllara gelmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini ne düzeyde kullanıyorlar? ve üstbilişsel okuma ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki düzeyi nasıldır? gibi sorular düşündürülen sorular arasında yer almaktadır. Mevcut sorulardan yola çıkarak ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerini kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu, hangi değişkenlerden etkilendiği, üstbilişsel okuma becerilerini kullanma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki düzeyi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmektedir. İki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişki durumunu ortaya çıkarma amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2020).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ortaokullarında okuyan 23433 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmayı uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele belirlenen 672 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü ile ilgili %95 güvenle 20000 evren için 377, 50000 evren için 381 örneklem sayısı önerilmektedir (Can, 2014).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmacı tarafından Talim ve Terbiye kurulunun kararlarıyla altıncı sınıf Türkçe ders kitapları incelenerek okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye yönelik sorular hazırlanabilecek bir metin belirlenebilmesi için ortaokul Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 6. sınıf Türkçe ders kitabından (MEB, 2021) metinler belirlenerek bu metinle ilgili uzman görüşlerine göre bir

metin seçilmiştir. Belirlenen metinle ilgili okuduğunu anlama test soruları hazırlanmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Sorular hazırlanırken 6. sınıf öğrenci düzeyine uygunluğuna, açık ve anlaşılır olmasına, okuduğunu anlama kazanımları ile ilişkili olmasına, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini yansıtmasına dikkat edilmiştir. Dört alan uzmanı Türkçe öğretmeni tarafından gelen öneriler ve dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Belirlenen soru havuzundan ortaokul Türkçe öğretmenlerinden görüşler alınarak bazı sorular elenmiş ve bazıları üzerinde düzenlemeler yapılarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya 118 öğrenci dahil edilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi ile ilgili ön uygulama sonuçlarına göre testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin maddelerinin güçlük düzeyinin 0,31-0,66 arasında ve madde ayırt ediciliğinin 0,30-0,68 arasında görünüm sergilediği tespit edilmiştir. Testin ortalama güçlüğünün 0,43 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0,61 düzeyindedir. Madde güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça zor, 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğunu gösterir (Sontay & Karamustafaoglu, 2017). Madde ayırt edicilik indeksinin bir madde için; ,40 ve üstünde olması o maddenin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Demir, Kızılay & Bektaş, 2016). Başarı testinde 14 soru yer almaktadır. 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testine yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerine göre KR-20 Güvenirlik Katsayısının ,81 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa Katsayısının 0,81 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha üzeri olması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

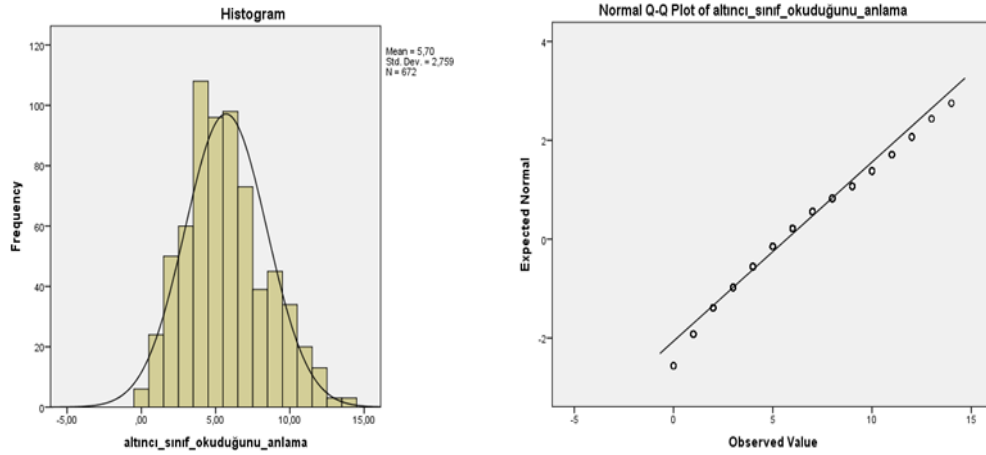
2.3.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Bu envanterde 30 madde yer almaktadır. Envanterin özgün formunda güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Genel Okuma Stratejisi 0,85; Problem Çözme Stratejisi 0,76 ve Destekleyici Okuma Stratejilerinin 0,81 güvenilirlik katsayısı olduğu tespit edilmiştir. Envanterin Türkçe uyarlama çalışmasında tüm maddeler İngilizce envanterdeki gibi alt boyutlarla uyumlu olarak bulunmuştur. Ancak Türkçe formunda alt boyutların sırasının değiştiği görülmüştür (Öztürk, 2012). Envanterin, Destekleyici Okuma Stratejileri alt boyutunda ,72, Problem Çözme Stratejileri alt boyutunda ,71, ve Genel Okuma Stratejileri alt boyutunda ,79 Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Envanterin Cronbach Alfa Katsayısının ,89 olduğu tespit edilmiştir. 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).

2.4. Verilerin analizi

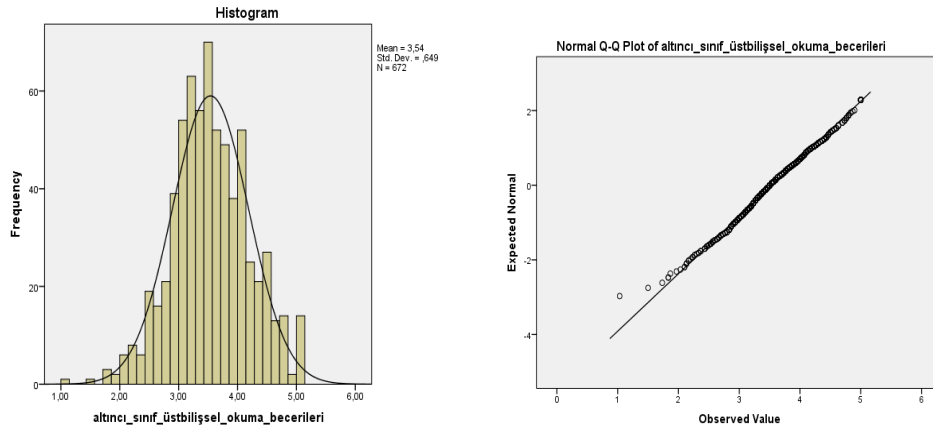
Okuduğunu anlama testinde doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıt için 0 puan verilerek puanlanmaktadır. Öğrencilerin testten 0-14 arası puanlar alabilmektedir. Veri analizleri için ölçekten elde edilen verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı ve gruplardaki örneklem sayısının 30'un altında kaldığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Pallant, 2024). Anne ve baba eğitim durumu değişkeninde gruplar normallikten uzaklaştığı için Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı değerlerini -,052 ve basıklık katsayısı değerinin ,131 olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı değerlerinin ,443 ve basıklık katsayısı değerinin -,180 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısının ± 1 değerleri arasında yer alması normalliğin sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

6. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi puanlarına ait normallik varsayımlarında kullanılan grafiklere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Normallik Grafikleri

Şekil 1 incelendiğinde, ilk grafikte puanlar çan eğrisi şeklinde bir görünüm sergilediğinden normallik sağlanmaktadır. Q-Q plot grafiğinde, veriler 45 derecelik doğru üzerinde ve birbirine yakın durumda olduğundan normallikten bahsedilebilmektedir. 6. Sınıf üstbilişsel okuma becerilerine ait normallik varsayımlarında kullanılan histogram ve Q-Q plot grafiklerine Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. 6. Sınıf Üstbilişsel Okuma Becerilerine Ait Normallik Grafikleri

Şekil 2 incelendiğinde üstbilişsel okuma becerilerine ait puanların çan eğrisi görünümünde olması ve ikinci grafiğin 45 derecelik doğru üzerinde birbirine yakın durumda olmasından dolayı normalliğin sağlandığı söylenebilir.

Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı t testi ve Anova testi veri analizinde kullanılmıştır. Üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Pearson korelasyon testi ve regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon katsayısı (r) +1’e doğru yaklaştıkça güçlü, -1’e yaklaştıkça zayıf ilişkiyi ifade etmektedir (Can, 2014). Aralarında ilişki olan iki değişkenin ilişki durumunun matematiksel olarak açıklanması regresyon analizi olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Araştırmada, t- testi kullanılan verilerde Cohen’in etki büyüklüğü (d) ile, Anova testinin kullanıldığı verilerde eta kare (η^2) formülü ile hesaplanmıştır (Coe, 2002; Büyüköztürk, 2015). Cohen etki

büyüklüğü (d); $0,0 \leq$ etki büyüklüğü $< 0,10$ olduğu durumlarda çok zayıf, $0,10 \leq$ etki büyüklüğü $< 0,30$ olduğu durumlarda zayıf, $0,30 \leq$ etki büyüklüğü $< 0,50$ olduğu durumlarda orta düzey, $0,50 \leq$ etki büyüklüğü $\leq 0,80$ olduğu durumlarda güçlü ve etki büyüklüğü değeri $\geq 0,80$ olduğu durumlarda ise çok güçlü düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir (Cohen, Manion & Marrison, 2007). Eta kare 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır. ,01 düşük, ,06 orta ve ,14 yüksek etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6. Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 624540 sayılı olur.

2.7. Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırma iki yazarlı olduğu için yazarların katkısı %50’dir (Yazarlar eşit düzeyde katkıda bulunmuştur).

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür, verilerin toplanması, tartışma, raporlaştırma, genel kontrol (%50).

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, literatür, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, genel kontrol (%50).

2.8. Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri İlişkin Betimsel İstatistikler

Stratejiler	n	\bar{X}	ss	YORUM
Destekleyici Okuma Stratejileri	672	3,36	0,77	Orta
Problem Çözme Stratejileri	672	3,86	0,71	Yüksek
Genel Okuma Stratejileri	672	3,46	0,71	Orta
Genel Katılım	672	3,53	0,64	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde; 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin, problem çözme stratejilerine katılımın en yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.86$) olduğu, buna karşılık sırasıyla destekleyici okuma stratejileri ($\bar{x}=3.36$) ve genel okuma stratejilerini ($\bar{X}=3.46$) kullanma düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini ($\bar{X}=3.53$) kullanma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

	Gruplar	n	X	ss	sd	t	p
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) Kız	340	3,37	,75	670	,322	,74
	B) Erkek	332	3,35	,80			
Problem Çözme Stratejileri	A) Kız	340	3,91	,69	670	1,711	,08
	B) Erkek	332	3,81	,73			
Genel Okuma Stratejileri	A) Kız	340	3,44	,71	670	-,637	,24
	B) Erkek	332	3,48	,71			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) Kız	340	3,54	,63	670	,315	,75
	B) Erkek	332	3,53	,66			

Tablo 2 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma [$t(670) = ,322, p >,05$], problem çözme [$t(670) = 1,711, p >,05$] ve genel okuma [$t(670) = -,637, p >,05$] stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin [$t(670) = ,315, p >,05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma [$\chi^2(5) = 6,850; p >,05$] ve problem çözme [$\chi^2(5) = 7,930; p >,05$] stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejilerini [$\chi^2(5) = 15,875; *p <,05$] kullanma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın annesi okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, ilkökul mezunu ile üniversite mezunu arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerini [$\chi^2(5) = 12,608; *p <,05$] kullanma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın annesi okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, ilkökul mezunu ile üniversite mezunu arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin, anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ve ilkökul düzeyinde olan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerisinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	A)Okur-yazar değil	94	315,51	5	6,850	,23	-
	B) İlkokul	164	310,77				
	C) Ortaokul	139	352,84				
	D) Lise	128	344,07				
	E) Üniversite	119	359,10				
	F) Lisansüstü	28	345,88				
	Toplam	672					
Problem Çözme Stratejileri	A)Okur-yazar değil	94	311,51	5	7,930	,16	-
	B) İlkokul	164	324,21				
	C) Ortaokul	139	327,01				
	D) Lise	128	340,09				
	E) Üniversite	119	376,87				
	F) Lisansüstü	28	351,50				
	Toplam	672					
Genel Okuma Stratejileri	A)Okur-yazar değil	94	296,76	5	15,875	,00*	A-E B-E
	B) İlkokul	164	310,29				
	C) Ortaokul	139	341,28				
	D) Lise	128	339,66				
	E) Üniversite	119	385,67				
	F) Lisansüstü	28	376,29				
	Toplam	672					
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A)Okur-yazar değil	94	302,19	5	12,608	,02*	A-E B-E
	B) İlkokul	164	310,16				
	C) Ortaokul	139	342,09				
	D) Lise	128	343,24				
	E) Üniversite	119	378,93				
	F) Lisansüstü	28	367,09				
	Toplam	672					

*p<,05

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) Okur-yazar değil	44	343,28	5	6,839	,23	-
	B) İlkokul	110	296,33				
	C) Ortaokul	150	340,20				
	D) Lise	139	343,20				
	E) Üniversite	157	339,16				
	F) Lisansüstü	72	367,29				
	Toplam	672					
Problem Çözme Stratejileri	A) Okur-yazar değil	44	316,33	5	9,034	,10	-
	B) İlkokul	110	323,26				
	C) Ortaokul	150	318,29				
	D) Lise	139	321,76				
	E) Üniversite	157	366,54				
	F) Lisansüstü	72	369,94				
	Toplam	672					
Genel Okuma Stratejileri	A) Okur-yazar değil	44	313,53	5	13,279	,02*	A-E B-E
	B) İlkokul	110	309,11				
	C) Ortaokul	150	321,12				
	D) Lise	139	323,90				
	E) Üniversite	157	361,64				
	F) Lisansüstü	72	393,92				
	Toplam	672					
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) Okur-yazar değil	44	325,43	5	11,275	,04*	A-E B-E
	B) İlkokul	110	305,45				
	C) Ortaokul	150	322,53				
	D) Lise	139	327,68				
	E) Üniversite	157	358,51				
	F) Lisansüstü	72	388,83				
	Toplam	672					

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma [$\chi^2(5) = 6,839$; $p >,05$] ve problem çözme [$\chi^2(5) = 9,034$; $p >,05$] stratejilerini kullanma düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Genel okuma stratejilerini [$\chi^2(5) = 13,279$; * $p <,05$] kullanma düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın babası okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, ilkokul mezunu ile üniversite mezunu arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerini [$\chi^2(5) = 11,275$; * $p <,05$] kullanma düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'de incelendiğinde Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın babası okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, ilkokul mezunu ile üniversite mezunu arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi üniversite düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin, baba eğitim düzeyi okur-yazar değil ve ilkokul düzeyinde olan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	F	η^2	p	Anlamli fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) 1-5 kitap	105	2,93	34,441	,09	,00*	A-B
	B) 6-11 kitap	262	3,26				A-C
	C)12 ve üstü kitap	305	3,59				B-C
	Toplam	672	3,36				
Problem Çözme Stratejileri	A) 1-5 kitap	105	3,44	26,180	,07	,00*	A-B
	B) 6-11 kitap	262	3,85				A-C
	C)12 ve üstü kitap	305	4,01				B-C
	Toplam	672	3,86				
Genel Okuma Stratejileri	A) 1-5 kitap	105	3,02	42,967	,11	,00*	A-B
	B) 6-11 kitap	262	3,37				A-C
	C)12 ve üstü kitap	305	3,69				B-C
	Toplam	672	3,46				
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) 1-5 kitap	105	3,10	45,952	,12	,00*	A-B
	B) 6-11 kitap	262	3,46				A-C
	C)12 ve üstü kitap	305	3,74				B-C
	Toplam	672	3,53				

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerin destekleyici okuma stratejilerini [$F(2-669) = 34,441$, *p<,05] kullanma düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 1-5 kitap ($X_A = 2,93$), 6-11 kitap ($X_B = 3,26$), 12 ve üst kitap ($X_C = 3,59$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap okuyanlar arasında 6-11 kitap okuyanlar lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,09$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini [$F(2-669) = 26,180$, p<,05] kullanma düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 1-5 kitap ($X_A = 3,44$), 6-11 kitap ($X_B = 3,85$), 12 ve üstü kitap ($X_C = 4,01$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap okuyanlar arasında 6-11 kitap okuyanlar lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,07$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejilerini [$F(2-669) = 42,967$, *p<,05] kullanma düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 1-5 kitap ($X_A = 3,02$), 6-11 kitap ($X_B = 3,37$), 12 ve üst kitap ($X_C = 3,69$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap okuyanlar arasında 6-11 kitap okuyanlar lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,11$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin $[F(2-669) = 45,952, *p<,05]$ bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 1-5 kitap ($X_A = 3,10$), 6-11 kitap ($X_B = 3,46$), 12 ve üst kitap ($X_C = 3,74$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın 1-5 kitap ile 6-11 kitap okuyanlar arasında 6-11 kitap okuyanlar lehine, 1-5 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine, 6-11 kitap ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,12$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 12 ve üstü kitap okuyan 6. 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 becerisinin 1-5 kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okulda okuma saati değişkenine göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Okulda Okuma Saati Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	Gruplar	n	X̄	ss	sd	t	p
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) Evet	387	3,37	,80	670	,427	,66
	B) Hayır	285	3,34	,73			
Problem Çözme Stratejileri	A) Evet	387	3,83	,74	670	-1,348	,17
	B) Hayır	285	3,90	,67			
Genel Okuma Stratejileri	A) Evet	387	3,46	,75	670	,039	,96
	B) Hayır	285	3,46	,65			
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) Evet	387	3,53	,68	670	-,229	,81
	B) Hayır	285	3,54	,59			

Tablo 6 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma $[t(670) = ,427, p>,05]$ problem çözme $[t(670) = -1,348, p>,05]$ genel okuma $[t(670) = ,039, p>,05]$ stratejilerini ve üstbilişsel okuma becerilerini $[t(670) = -,229, p>,05]$ kullanma düzeylerinin okulda okuma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süreye göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

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

	Sınıf	n	X̄	F	η^2	p	Anlamlı fark
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) 30 dk-1 saat	330	3,18	15,233	,06	,00*	A-B
	B) 1-1,5 saat	155	3,46				A-C
	C) 1,5-2 saat	118	3,45				A-D
	D) 2 saatten fazla	69	3,79				B-D
	Toplam	672	3,39				C-D
Problem Çözme Stratejileri	A) 30 dk-1 saat	330	3,41	11,554	,04	,00*	A-B
	B) 1-1,5 saat	155	3,62				A-C
	C) 1,5-2 saat	118	3,59				A-D
	D) 2 saatten fazla	69	3,85				B-D
	Toplam	672	3,53				C-D

Genel Okuma Stratejileri	A) 30 dk-1 saat	330	3,32	10,951	,04	,00*	A-B
	B) 1-1,5 saat	155	3,54				A-C
	C) 1,5-2 saat	118	3,55				A-D
	D)2 saatten fazla	69	3,79				B-D
	Toplam	672	3,46				C-D
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) 30 dk-1 saat	330	3,41	11,554	,04	,00*	A-B
	B) 1-1,5 saat	155	3,62				A-C
	C) 1,5-2 saat	118	3,59				A-D
	D)2 saatten fazla	69	3,85				B-D
	Toplam	672	3,53				C-D

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma stratejilerini [$F(3-668) = 15,233$, *p<,05] kullanma düzeylerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 30 dk- 1 saat ayıran öğrencilerin ($X_A = 3,18$), 1-1,5 saat ayıran öğrencilerin ($X_B = 3,46$), 1,5- 2 saat ($X_C = 3,45$) ayıran öğrencilerin ve 2 saatten fazla süre ayıran öğrencilerin ($X_D = 3,79$) ortalama puanlarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, okumaya ayrılan günlük süre 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, 1-1,5 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine, 1,5-2 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0,06$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

6.sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini [$F(3-668) = 11,554$, *p<,05] kullanma düzeylerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 30 dk- 1 saat ($X_A = 3,41$), 1-1,5 saat ($X_B = 3,62$), 1,5- 2 saat ($X_C = 3,59$) ve 2 saatten fazla ($X_D = 3,85$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, okumaya ayrılan günlük süre 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, 1-1,5 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine, 1,5-2 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0,04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejilerini [$F(3-668) = 10,951$, *p<,05] kullanma düzeylerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 30 dk- 1 saat ($X_A = 3,32$), 1-1,5 saat ($X_B = 3,54$), 1,5- 2 saat ($X_C = 3,55$) ve 2 saatten fazla ($X_D = 3,79$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, okumaya ayrılan günlük süre 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, 1-1,5 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine, 1,5-2 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0,04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin [$F(3-668) = 11,554$, *p<,05] okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarına göre, 30 dk- 1 saat ($X_A = 3,41$), 1-1,5 saat ($X_B = 3,62$), 1,5- 2 saat ($X_C = 3,59$) ve 2 saatten fazla ($X_D = 3,85$) ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, okumaya ayrılan günlük süre 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, 1-1,5 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine, 1,5-2 saat ile 2 saatten fazla arasında 2 saatten fazla lehine olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2=,04$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 6. sınıflarda 30 dk-1 saat arası kitap okuyan öğrencilerin diğer gruplara göre daha düşük üstbilişsel okuma düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. 1-1,5 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk- 1 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. 1,5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk- 1 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. 2 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin 30 dk- 1 saat, 1-1,5 saat ve 1,5- 2 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin aile ile kitap okuma değişkenine göre farklılaşma durumuna ait bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Aile ile Kitap Okuma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	Gruplar	n	X	ss	Sd	t	d	p
Destekleyici Okuma Stratejileri	A) Evet	302	3,50	,74	670	4,339	,34	,00*
	B) Hayır	370	3,24	,78				
Problem Çözme Stratejileri	A) Evet	302	3,88	,73	670	,709	-	,47
	B) Hayır	370	3,84	,70				
Genel Okuma Stratejileri	A) Evet	302	3,58	,71	670	3,914	,31	,00*
	B) Hayır	370	3,36	,69				
Üstbilişsel Okuma Becerisi	A) Evet	302	3,63	,65	670	3,628	,28	,00*
	B) Hayır	370	3,45	,63				

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma stratejilerini [$t(670)= 4,339$, *p<,05] kullanma düzeylerinin aile ile kitap okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, aile ile kitap okuma saati uygulamasını yapan ($X_A=3,50$) öğrencilerin, aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan ($X_B=3,24$) öğrencilere göre destekleyici okuma stratejilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=,34$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme stratejilerini [$t(670)= ,709$, p>,05] kullanma düzeylerinin aile ile okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejilerini [$t(670)= 3,914$, *p<,05] kullanma düzeylerinin aile ile okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aile ile kitap okuma uygulamasını yapan ($X_A=3,58$) öğrencilerin, aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan ($X_B=3,36$) öğrencilere göre genel okuma stratejilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($d=,31$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin [$t(670)= 3,628$, *p<,05] aile ile kitap okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aile ile kitap okuma uygulamasını yapan ($X_A=3,63$) öğrencilerin, aile ile kitap okuma uygulamasını yapmayan ($X_B=3,45$) öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farkın etki büyüklüğünün ($d=,28$) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine ait bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9*6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Sınıf	Gruplar	n	X	ss	Sd	t	d	p
6. sınıf	A) Kız	340	5,94	2,74	670	2,321	,18	,02*
	B) Erkek	332	5,44	2,75				
Toplam		672						

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [t(670)= 2,321, *p<,05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir Kız öğrencilerin (XA =5,94), erkek öğrencilere (XB =5,44) göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünün (d=,18) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anne eğitim düzeyine ait bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.*6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Sınıf	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
6. Sınıf	A) Okur-yazar değil	94	278,49	5	13,746	,02*	A-B
	B) İlkokul	164	336,23				A-C
	C) Ortaokul	139	347,19				A-E
	D) Lise	128	332,03				A-F
	E) Üniversite	119	360,35				
	F) Lisansüstü	28	398,80				
Toplam		672					

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$\chi^2(5) = 13,746$; *p<,05] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ile ilkököl mezunu arasında annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile ortaokul mezunu arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile lisansüstü mezunu arasında annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul, üniversite ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin baba eğitim düzeyine değişkenine ait bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.*6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Sınıf	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
6. Sınıf	A) Okur-yazar değil	44	232,09	5	17,122	,00*	A-B
	B) İlkokul	110	345,33				A-C
	C) Ortaokul	150	326,47				A-D
	D) Lise	139	335,04				A-E
	E) Üniversite	157	355,51				A-F
	F) Lisansüstü	72	369,08				
Toplam		672					

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$\chi^2(5) = 17,122$; $*p < ,05$] baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın baba eğitim düzeyi okur-yazar değil ile ilkökul mezunu arasında babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile ortaokul mezunu arasında babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile lise mezunu arasında babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile üniversite mezunu arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, okur-yazar değil ile lisansüstü mezunu arasında babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine ait bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	X	F	η^2	p	Anlamlı fark
6. Sınıf	A) 1-5 kitap	105	5,14	3,751	,01	,02*	A-C
	B) 6-11 kitap	262	5,60				
	C) 12 ve üstü kitap	305	5,96				
	Toplam	672	5,69				

* $p < ,05$

Tablo 12 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$F(2-669) = 3,751$, $*p < ,05$] bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalarına göre, 1-5 kitap ($X_A = 5,14$), 6-11 kitap ($X_B = 5,60$) ve 12 ve daha fazla kitap ($X_C = 5,96$) ortalamalarını en az ikisi arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucuna göre anlamlı farkın, 1-5 kitap okuyanlar ile 12 ve üstü kitap okuyanlar arasında 12 ve üstü kitap okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,01$) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 12 ve daha üstü kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin 1-5 kitap okuyan öğrencilerden daha iyi olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okuma saati değişkenine ait bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13.

6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okuma Saati Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	X	ss	Sd	t	p
6. sınıf	A) Evet	387	5,54	2,61	670	-1,618	,11
	B) Hayır	285	5,90	2,93			
	Toplam	672					

Tablo 13 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$t(670) = -1,618$, $p > ,05$] okuma saati uygulaması değişkenine göre okuma saati olan evet ($X_A = 5,54$) ve okuma saati olmayan hayır ($X_B = 5,90$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

6. sınıf okuduğu anlama becerilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine ait bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.

6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okumaya Ayrılan Günlük Süreye Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	Gruplar	n	X̄	F	p	Anlamlı fark
6. Sınıf	A) 30 dk-1 saat	330	5,67	,270	,85	-
	B) 1-1,5 saat	155	5,82			
	C) 1,5-2 saat	118	5,72			
	D) 2 saatten fazla	69	5,47			
	Toplam	672	5,69			

Tablo 14 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$F(3-668) = ,270, p>,05$] okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin aile ile kitap okuma değişkenine ait bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

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

Sınıf	Gruplar	n	X̄	ss	Sd	t	p
6. sınıf	A) Evet	302	5,87	2,76	670	1,498	,14
	B) Hayır	370	5,55	2,75			
	Toplam	672					

Tablo 15 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin [$t(670) = 1,498, p>,05$] aile ile kitap okuma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Testi sonuçlarını gösteren bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16.

6. Sınıf Öğrencilerinin Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	n	X̄	ss	r	p
1. Destekleyici Okuma Stratejileri	672	3,36	,77	,148**	,00
2. Okuduğunu Anlama Becerisi	672	5,69	2,75		

**01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı

Tablo 17.

6. Sınıf Öğrencilerinin Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Regresyon Analizi

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	Durbin-Watson	p
Sabit	3,938	,468	-	8,423		,00
Destekleyici Okuma Stratejileri	,524	,136	,148	3,863	1,548	
R= ,148	R ² = ,022					
F ₍₁₋₆₇₀₎ =14,922	p=,00					

Bağımlı Değişken: Okuduğunu anlama düzeyi

Tablo 16 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,14, *p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dayalı regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin destekleyici okuma stratejileri düzeylerinin okuduğunu anlama becerileri ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=,148$, $R^2=,022$), destekleyici okuma stratejileri düzeyi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F(1-670)= 14,922$, $*p<,05$). Destekleyici okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %2'ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=,524$) anlamlılık testi de, destekleyici okuma stratejisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($*p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Testi sonuçlarını gösteren bulgular Tablo 18'de yer almaktadır

Tablo 18.

6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

	n	X̄	ss	r	p
1. Problem Çözme Stratejileri	672	3,86	,71	,213**	,00
2. Okuduğunu Anlama Becerisi	672	5,69	2,75		

**0,01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı

Tablo 18 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, problem çözme stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,21$, $*p<,01$). 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dayalı regresyon analizi bulguları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19.

6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Regresyon Analizi

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	Durbin-Watson	p
Sabit	2,521	,571	-	4,412		,00
Problem Çözme Stratejileri	,822	,145	,213	5,655	1,564	
R= ,213	R ² = ,046					
F ₍₁₋₆₇₀₎ =31,974	p=,00					

Bağımlı Değişken: Okuduğunu anlama düzeyi

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme stratejileri düzeylerinin okuduğunu anlama becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=,213$, $R^2=,046$), problem çözme stratejileri düzeyi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F(1-670) = 31,974$, $*p<,05$). Problem çözme stratejileri, okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=,822$) anlamlılık testi de, destekleyici okuma stratejisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($*p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Testi sonuçlarını gösteren bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20.

6. Sınıf Öğrencilerinin Genel Okuma Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	n	X̄	ss	r	p
1. Genel Okuma Stratejileri	672	3,46	,71	,175**	,00
2. Okuduğunu Anlama Becerisi	672	5,69	2,75		

**0,01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı

Tablo 20 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, genel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,17$, $*p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dayalı regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.

6. Sınıf Öğrencilerinin Genel Okuma Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Regresyon Analizi

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	Durbin-Watson	p
Sabit	3,356	,620	-	6,458		,00
Genel Okuma Stratejileri	,676	,147	,175	4,601	1,538	
R= ,175	R ² = ,031					
F ₍₁₋₆₇₀₎ =21,168	p=,00					

Bağımlı Değişken: Okuduğunu anlama düzeyi

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin genel okuma stratejileri düzeylerinin okuduğunu anlama becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, destekleyici okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=,175$, $R^2=,031$), genel okuma stratejileri düzeyi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F(1-670)= 21,168$, $*p<,05$). Genel okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %3’ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=,676$) anlamlılık testi de, genel okuma stratejisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($*p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Testi sonuçlarını gösteren bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22.

6. Sınıf Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	n	X̄	ss	r	p
1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri	672	3,53	,64	,199**	,00
2. Okuduğunu Anlama Düzeyi	672	5,69	2,75		

**0,01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı

Tablo 22 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,19$, $*p<,01$). 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dayalı regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23.

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

DEĞİŞKENLER	B	SH	β	t	Durbin-Watson	p
Sabit	2,699	,579	-	4,660		,00
Üstbilişsel Okuma Stratejileri	,847	,161	,199	5,265	1,542	
R= ,199	R ² = ,040					
F ₍₁₋₆₇₀₎ =27,721	p=,00					

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki gözlenmiş (R=,199, R²=,040), üstbilişsel okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₆₇₀₎= 27,721, *p<,05). Üstbilişsel okuma becerileri okuduğunu anlama becerilerindeki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=,847) anlamlılık testi de, üstbilişsel okuma becerisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (*p<,01).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanım düzeylerinin yüksek düzey, destekleyici okuma stratejileri ve genel okuma stratejileri kullanım düzeylerinin orta düzey olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında benzer konuda yapılan birçok araştırmada (Aghabalazadeh, 2014; Aziz, Rahim, Harun Adzmi, Ahmat, Bidin & Shahaudin, 2011; Bayram 2021; Mahdavi & Mehrabi, 2014; Rajab, Rahman, Wahab, Nor, Zakaria, & Rajim, 2017) öğrencilerin problem çözme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Yine bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerini yüksek düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Konuya ilişkin olarak Günday (2023), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerini sıklıkla kullandıkları tespit etmiştir. Çoğmen (2008) araştırmasında, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sıklıkla olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır. Akbabaoğlu ve Yıldız-Duban (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Özdemir (2018) araştırmasında, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Gürel (2023) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilere yüksek düzeyde kullandırdıklarına yönelik bulgular elde etmiştir. Bulut (2018)'un araştırmasında, öğretmenlerin üstbilişsel becerilerinin iyi düzeyde olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır. Turan-İlgin (2023) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini Türkçe dersinde kullandırma düzeyinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularını destekleyecek nitelikte birçok araştırma sonucu (Akbabaoğlu, 2019; Alhaqbani & Riazi, 2012; Demir, 2022; Kızılay, 2011) öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla 6. Sınıf öğrencilerinin bir metni okurken üstbilişsel okuma becerilerini kullanma düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Altun (2022) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Solmaz (2015) araştırmasında, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Günday (2023) araştırmasında, 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Emre (2019) araştırmasında, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Başaran (2013) araştırmasında, cinsiyet ve üstbilişsel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Akkuş (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Altun

(2022), Solmaz (2015), Günday (2023), Emre (2019), Başaran (2013) ve Akkuş (2019)'un yapmış oldukları araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin anne eğitim düzeyine göre okuma stratejilerini destekleme ve problem çözme alt stratejilerinde anlamlı farklılık gözlenmezken, genel okuma alt stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anne eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin, anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ve ilkökul düzeyinde olanlara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Gökşen (2019) araştırmasında, anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin ilkökul ve altı olan öğrencilere göre üstbilişsel okuma analitik ve pragmatik stratejiler boyutunda yüksek puana sahip olduklarını tespit etmiştir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olmasında gelişimsel açıdan annelerin çocuklarını daha bilinçli yönlendirme imkanlarına sahip olmaları, okul-aile iş birliği ve çocuklarının eğitim süreçlerinde daha fazla destek olabileme gibi nedenler olduğu düşünülebilir (Ardiansyah, Ujihanti & Aryanti, 2021).

6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin baba eğitim düzeyine göre destekleyici okuma stratejileri ve problem çözme alt stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken, genel okuma alt stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Baba eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin, baba eğitim durumu okur-yazar değil ve ilkökul düzeyinde olan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Gökşen (2019) araştırmasında, baba eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ilkökul düzeyinde olan öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerinin analitik stratejiler boyutunda yüksek puana sahip olduklarına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Baba eğitim düzeyinin üniversite düzeyinde olması öğrencinin okuma süreçlerini yönlendirme ve eğitim sürecine destek sunma açısından farklılık gösterdiği söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek düzeyde olan anne ve babalar çocuklarının bilişsel gelişimlerini arttıracak uygulamalar ile üstbilişsel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar (Demir & Demir, 2024). Araştırma bulgularından farklı olarak birçok araştırmada (Çöğmen, 2008; Demir, 2022; Emre, 2019) anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini etkilemediğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısı düzeylerine göre destekleyici okuma, problem çözme ve genel okuma stratejilerinde farklılaştığı tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. 12 ve üstü kitap okuyan 6. 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. Altun (2022) araştırmasında benzer olarak, 11-20 kitap ve 21 kitap ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma becerilerinin yükselme eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Bars (2016) araştırmasında, kitap okuma sayısının artmasının üstbilişsel farkındalığı arttırdığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Aybek ve Aslan (2016) araştırmasında, öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; hafta içinde bir kitap bitiren veya ayda bir kitap bitirenlerin, iki ayda bir kitap bitirenlere göre üstbilişsel becerileri kullanmada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Alanyazında araştırma bulgularına benzer birçok araştırma sonucu (Çetinkaya-Edizer, 2014; Karasakalioğlu, Saracaloğlu & Özelçi, 2012; Yemenici & Ulu, 2020) kitap okuma sayısının artmasının öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Buna göre kitap okuma alışkanlığı edinmiş öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu (Özbilgin, 2018) söylenebilir. Okunan kitap sayısının fazla olması üstbilişsel okuma becerisinin gelişmesi açısından önemli bir durumdur (Demir & Demir, 2024).

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okullarında okuma saati uygulaması dağılımına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanabilecek etkinlikler ve öğretim yöntemleri okuma saati sürecinin verimliliğine katkı sağlayabilir (Köksal & Değirmenci, 2015).

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre tüm stratejilerde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 6. sınıflarda 30 dk-1 saat arası kitap okuyan öğrencilerin diğer gruplara göre daha düşük üstbilişsel okuma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. 1-1,5 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk- 1 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. 1,5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilerin 30 dk- 1 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre üstbilişsel okuma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. 2 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma becerilerinin 30 dk- 1saat, 1-1.5 saat ve 1.5-2 saat arası kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Akkuş (2019) ve Özbilgin (2018) yapmış oldukları araştırmalarda, öğrencilerin okuma sıklıklarının artması ile üstbilişsel okuma becerilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Alanyazında araştırma bulgusuyla örtüşen birçok araştırma sonucu (Günday, 2023; Özcan, 2018) günlük okunan kitap sayısı arttıkça üstbilişsel okuma becerilerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin aile ile kitap okuma değişkenine göre okuma destekleyici okuma ve genel okuma alt stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlenirken, problem çözme alt stratejisinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerilerinin aile ile okuma saati değişkenine göre aile ile okuma saati yapan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aile ile yapılan okuma saati uygulamalarının üstbilişsel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Sonuç olarak, aile ile yapılan okuma saatleri, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Price & Kalil, 2019; Tanju, 2010).

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bayram (2023) yapmış olduğu araştırmada benzer olarak, okuduğunu anlama öz yeterlilikleri incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Kızgın (2019) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Rüzgar (2014) yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Devci (2019) yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden iyi olduğunu tespit etmiştir. Birçok araştırmada okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Ağın Haykır, 2012; Baş, 2014; Karatay, 2007; Köse, 2016; Sert, 2010; Semizoğlu, 2013). Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olmasında okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Birçok farklı araştırmada kız öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının erkek öğrencilerden daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Akkaya & Özdemir, 2013; Balcı, Uyar & Büyükkız, 2012; Bayraktar, 2017; Black & Young, 2005; Can, Türkyılmaz & Karadeniz, 2010; Devci, 2019; Kush & Watkins, 1996; Özdemir & Şerbetçi, 2018). Kız öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri olumlu tutumun okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Gökteş (2010) yapmış olduğu araştırmada, araştırma bulgularından farklı olarak 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalarda (Emre, 2019; Özcan, 2018) alanyazında mevcuttur.

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, anne eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul, üniversite ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, anne eğitim düzeyi okur-yazar

olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ural ve Çınar (2014), anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkilerini inceleyen araştırmalarında anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Özcan (2018), anne eğitim düzeyi hiçbir okul mezunu olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etki ettiği varsayımında bulunulabilir. Anne eğitim düzeyi öğrencinin eğitim hayatının doğru bir şekilde yönlendirilmesinde etkilidir (Ardiansyah, Ujihanti, & Aryanti, 2021).

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Can vd. (2010) araştırmasında, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyinin üst seviyelerde olması öğrencinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etki ettiği söylenebilir. Anne ve babalar çocuklarına sağladıkları aile ortamı ile çocuklarının eğitim süreçlerini yönlendirmekte ve etkilemektedirler (Xiaofeng, Wenhui & Aibao, 2018). Çocuklarına model olarak ve eğitim kaynakları sağlayarak eğitim süreçlerine destek olmaktadır. Eğitime karşı tutum ve değerlerini çocuklarına aktararak eğitim süreçleri üzerinde etkili olmaktadır (Çanakçı & Özdemir, 2015).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile bir yılda okunan kitap sayısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bir yılda 12 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin 1-5 kitap okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Rüzgar (2014) yapmış olduğu araştırmada, kitap okuma sayısı daha fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin yıl içerisinde sıklıkla kitap okumaları okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki göstermektedir (Graesser, 2007). Okuma alışkanlığı okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Pham, 2021; Sartika, Afifah & Anggraini, 2020). Araştırma bulgularının aksine; Keskin- Deniz (2013) yapmış olduğu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarının okuma sıklığına bağlı olmadığını belirtmiştir. Gökteş (2010) yapmış olduğu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Özcan (2018) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okumaya ayrılan günlük süreye göre değişmediği belirlenmiştir.

Araştırmada, okullarda uygulanan okuma saati uygulamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Okuma saati sürecinde öğretmenlerin, ders verimliliğini arttırmak için okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklere yer vermeleri okuma sürecinin daha anlamlı olmasına katkı sağlayabilir. Sınıf kitaplığı oluşturulurken öğrencilerin ilgi duydukları ve severek okuyabilecekleri kitapları seçmelerine izin verilmesi okuma saatinin verimliliğini arttıracaktır (Köksal & Değirmenci, 2015). Okullarda uygulanan okuma saati uygulaması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Arıcı, 2020).

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya ayrılan günlük süre arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Gökteş (2010) yapmış olduğu araştırmada, araştırma bulgularına benzer olarak 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgusunun aksine Rüzgar (2014) yapmış olduğu araştırmada, günlük kitap okuma süresinin 3-4 saat olması okuduğunu anlama becerilerinin en iyi yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ökcü (2019)'nün yapmış olduğu araştırmada günlük ders dışı 2 saat ve üzeri kitap okuyan özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada, aile ile yapılan okuma saati uygulaması ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ülper (2011) yapmış olduğu araştırmasında, ailelerin çocuklarını okumaya isteklendirecek davranışları ara sıra sergilediklerini belirtmiştir. Lise düzeyine doğru bu davranışların

daha ender seviyeye indiği tespit edilmiştir. Aile ortamında okumayı özendirerek sosyal ve duygusal ortamın olumlu olması okuma alışkanlığının kazanılmasında etkilidir (Baker, Scher & Mackler, 1997). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında anne ve babaların çocuklarına olumlu rol model olmaları okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkilidir (Cha, 2024).

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin destekleyici okuma alt stratejilerini kullanma düzeylerinin okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici okuma alt stratejilerini kullanma düzeyinin, okuduğunu anlama becerilerini %2 oranında yordadığı söylenebilir. 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme alt stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme alt stratejilerini kullanma düzeyinin, okuduğunu anlama becerilerini %4 oranında yordadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin genel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, okuduğunu anlama becerilerini %3 oranında yordadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini %4 oranında yordadığı bulunmuştur. Rastegar, Mehrabi-Kermani ve Khabir (2017) tarafından yapılan araştırmada, üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Tuncel (2014) yapmış olduğu araştırmada, üstbilişsel stratejilere göre düzenlenmiş olan İngilizce eğitim öğretim uygulamalarının öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Channa, Nordin, Siming, Chandio ve Koondher (2015) tarafından yapılan araştırmada, üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Üstbilişsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve böylece ders başarısını arttırdığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki düzeyi ilkökul ve lise düzeyinde araştırılması alana katkı sağlayabilir.
- Öğrencilerin üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili karma yöntem ve nitel yöntem kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
- Üstbilişsel okuma becerileri ile ilgili etkinliklere ders sürecinde yer verilmesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Öğrencilere, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça / Reference

- Aghabalazadeh, E. (2014). *Assessing YDS test takers' metacognitive awareness levels of reading strategies and their attitudes towards reading*. [Master Thesis, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akbabaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- 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/download/article-file/43566>
- Akkuş, Y. (2019). *Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2007). Okuma. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alhaqbani, A. & Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a Foreign Language* 24(2), 231-255.
- Altun, D. (2022). *Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511191>
- Alyatim, T. H., İsmail, W. M., Zailani, M. A. Ve Al Saadi, A. (2020). The effect of using posse strategy in training and development comprehension reading skills amongst sixth graders. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (2), 134-141. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8216>
- 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>
- Arıcı, B. (2020). Efficiency of reading time application in schools through the eyes of students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 127-145. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.323.7>
- 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/IASSS3539>
- Aziz, N. A., Rahim, S. A., Harun, E. H. B., Adzmi, N. A., Ahmat, H., Bidin, S. & Shahrudin, 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/tp1s.1.7.778-784.
- 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. & Büyükikiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bars, M. & Oral, M. (2017). The Relationship among Metacognitive Awareness, SelfEfficacy toward the Teaching Profession and the Problem-Solving Skills of Teacher Candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 107-127.
- Bars, M. (2016) Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baş, E. (2014). *Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin yazı karakterlerinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 225-540. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502>
- 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/download/article-file/3684839>
- Bayram, K. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram, S. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bentahar, A. (2012). *Can ESL teachers teach reading metacognitive strategies*. [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.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing Metacognition. *ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY*, 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>
- Bulut, İ. (2018). The levels of classroom and pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2697-2706. 10.13189/ujer.2018.061201
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Can, R., Türkylmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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
- Channa, M. A., Nordin, Z. S., Siming, I. A., Chandio, A. A., & Koondher, M. A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186. 10.5539/elt.v8n8p181
- Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarıları ve anne baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7(25), 19-36. 10.17932/IAU.IAUD.m.13091352.2015.7/25.19-36

- 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* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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, S. & Demir, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(3), 317-339. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1581188>
- Demir, T. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Durgun, G. (2010). *Bilişüstü Stratejilerin Türk Üniversiteleri'ndeki Yabancı Dil Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okumaya Karşı Tutum ve Okuma Stratejileri Farkındalığı* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Emre, P. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Günday, F. İ. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürel, D. N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Keskin-Deniz, M (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kırs, F & Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349. 10.29000/rumelide.1073930.
- Kızıgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılay, Y. (2011). *Metacognitive awareness and reading strategy use of Kafkas University students in the Department of English Language and Literature*. [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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. 10.1080/00220671.1996.9941333
- 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. [10.7575/ijalel.v.1n.6p.1](http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.6p.1)
- MEB, (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. <http://dx.doi.org/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>
- Osuji, C. J. (2017). *Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension*. [Doctor Thesis, University of Essex, UK].
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekalı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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>
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

- Pallant, J. (2024). SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi (Çeviren: Balcı, S. & Ahi, B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pham, U. M. N. (2021). The effects of reading habits on reading comprehension among EFL students at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 15-44. <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/19>
- 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
- Rastegar, M., Mehrabi Kermani, E., & Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65-74. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>
- Razı, S. (2014). Metacognitive reading strategy training of advanced level EFL learners in Turkey. *The Reading Matrix*, 14(2), 337-360
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saraç, S (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sartika, F. D., Afifah, N. & Anggraini, Y. (2020). The correlation between students' reading habit and their reading comprehension. *Jurnal Basis UPB*, 7(1), 207-216. <https://doi.org/10.33884/basisupb.v7i1.1856>
- Semizoglu, R. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- 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.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na 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* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turan-İlgin, C. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ural, A. & Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 41-56.
- 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.
- Van Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. *Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives*, 1(1), 277-302.
- 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/educ.2018.00071>

Yemenici, A.İ. & Ulu, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420.
<https://doi.org/10.16916/aded.793896>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Teaching metacognitive skills, which are among the 21st century skills, is considered important for the achievement of the goal of self-learning (Blakey & Spence, 1990). Metacognitive reading and metacognitive strategies are learning-to-learn skills that are used effectively during learning (Kanmaz, 2012). Metacognitive reading is a process in which the student manages the reading process himself and uses strategies that lead him to success in the process of understanding what he reads. 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). To what extent do students use metacognitive reading strategies? and what is the relationship between metacognitive reading and reading comprehension levels? are among the thought-provoking questions. Based on the existing questions, the level of metacognitive reading and reading comprehension skills of 6th grade middle school students, which variables are affected, the level of relationship between metacognitive reading and reading comprehension constitute the subject of this research. This research was conducted to reveal the effect of metacognitive reading strategies of 7th grade middle school students on their reading comprehension levels. In this direction, the main purpose of the research is to determine the relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of 7th grade middle school students.

2. METHOD

This research is a descriptive study conducted in the relational screening model, one of the quantitative research methods, in order to reveal the relationship between metacognitive reading and reading comprehension skills of sixth-grade middle school students. The relational screening model is a model that aims to determine the existence and level of co-variation between two or more variables (Karasar, 2020).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, it was revealed that the level of problem-solving strategies usage regarding metacognitive reading skills of 6th grade students was high, and the level of usage of supportive reading strategies and general reading strategies was moderate. Again, in this study, it was determined that 6th grade students used metacognitive reading skills at a high level. It was determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students did not show a significant difference according to the gender variable. In the study, a significant difference was observed in the metacognitive reading skills of 6th grade students according to the mother's education level. It was determined that the metacognitive reading skills of students whose mothers were at university level of education were better than those whose mothers were illiterate and primary school level of education. The metacognitive reading skills of 6th grade students showed a significant difference according to the father's education level. It was determined that the metacognitive reading skills of students whose fathers were at university level of education were better than those whose fathers were illiterate and primary school level of education. It was observed that the metacognitive reading skills of 6th grade students showed a significant difference according to the number of books read in a year variable. It was determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students who read 12 or more books were better than those who read 1-5 books and 6-11 books. In the study, it was determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students did not show a significant difference according to the distribution of reading hour applications in their schools. It was determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students showed a significant difference according to the daily time allocated for reading variable. It has been found that 6th grade students who read for 30 minutes to 1 hour have lower metacognitive reading skills than other groups. It has been found that students who read for 1-1.5 hours have better metacognitive reading skills than students who read for 30 minutes to 1 hour. It has been found that students who read for 1.5-2 hours have better metacognitive reading skills than students who read for 30 minutes to 1 hour. It has been found that

students who read for more than 2 hours have better metacognitive reading skills than students who read for 30 minutes to 1 hour, 1-1.5 hours, and 1.5-2 hours. It was determined that the metacognitive reading skills of 6th grade students showed a significant difference in favor of the students who read with their families according to the family reading hour variable. It can be said that the reading hour applications with the family developed metacognitive reading skills.

In the study, it was determined that the reading comprehension skills of 6th grade students showed a significant difference in favor of female students according to the gender variable. It was determined that there was a significant difference between the reading comprehension skills of 6th grade students according to their mothers' education levels. In the study, it was determined that the reading comprehension skills of students whose mothers' education levels were primary school, secondary school, university and postgraduate were better than the reading comprehension skills of students whose mothers' education levels were illiterate. It was determined that there was a significant difference between the reading comprehension skills of 6th grade students according to their fathers' education levels. It was determined that the reading comprehension skills of students whose fathers' education levels were primary school, secondary school, high school, university and postgraduate were better than the reading comprehension skills of students whose fathers' education levels were illiterate. A significant difference was found between the reading comprehension skills of 6th grade students and the number of books read in a year. It was determined that the reading comprehension skills of students who read 12 or more books per year were better than those of students who read 1-5 books. No significant difference was found between the reading comprehension skills of 6th grade students according to the reading hour application implemented in schools. In this study, no significant difference was observed between the reading comprehension skills of 6th grade students and the time they spent on daily reading. In the study, no significant difference was found between the reading hour application with the family and their reading comprehension skills.

In the study, it was determined that there was a positive and significant relationship between the metacognitive reading skills and reading comprehension skills of 6th grade students. As a result of the study, it was found that metacognitive reading skills predicted reading comprehension skills by 4%.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 624540 sayılı olur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. Yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi veya kurumla finansal veya kişisel bir bağlantısı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir