

## **EXAMINING GIFTED STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES BASED ON CERTAIN VARIABLES**

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA STRATEJİLERİ  
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ<sup>1</sup>

**Safiye KARABABA<sup>2</sup>**  
**Dudu KAYA<sup>3</sup>**

### **Abstract**

In the present study, the gifted students' metacognitive awareness of reading strategies was addressed in the context of variables focused. Gifted students' high level of metacognitive awareness in reading is seen as an important factor in their success in reading and comprehension. Therefore, the aim of this study was to examine gifted students' metacognitive awareness of reading strategies based on certain variables. The participants were 118 fifth, sixth, seventh and eighth grades students who were attending Science and Art Centers, after School governmental institutions for gifted students in Denizli province during the 2016-2017 school years. The "Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory" this was developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted to Turkish by Öztürk (2012), was used as the data gathering instrument. The results showed that the students had a high level of metacognitive awareness in reading. Female gifted students received higher scores than male gifted students regarding metacognitive awareness of reading strategies. For skill areas, those who were good at music had a higher level of metacognitive awareness in reading. Additionally, metacognitive awareness did not differ based on the type of program that the students attend at the centers. Another consequence of the study is that it differs from the fifth grade level of metacognitive awareness.

**Key Words:** Reading, reading strategies, metacognitive awareness, gifted students.

### **Özet**

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin okur-yazarlıkla ilgili bilişsel farkındalık seviyeleri, okuma ve anlama becerilerinin başarısında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, 2016-2017 öğretim yılında Denizli'de örgün eğitimden sonra Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden beşinci, altıncı, yedinci ve sekiz sınıf 118 üstün yetenekli öğrencidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek düzeyde üstbilişsel okuma farkındalığına sahip olduklarını göstermektedir. Üstün yetenekli kız öğrenciler, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır. Yetenek alanı bağlamında ise müzik alanındaki öğrencilerin lehine bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın Bilsem program türüne bağlı olarak farklılık taşımadığı bir diğer sonuçtur. Araştırmanın bir başka sonucu da üstbilişsel okuma farkındalığının beşinci sınıf seviyesine göre farklılık göstermesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuma stratejileri, üstbilişsel okuma, üstün yetenekliler.

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihinde Pamukkale Üniversitesi tarafından düzenlenen 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens., Türkçe Eğitimi Doktora öğrencisi, safiyekarababa@gmail.com

<sup>3</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens., Sınıf Eğitimi Doktora öğrencisi, dudukaya@gmail.com

## Giriş

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında bilgi edinmede halen en etkili araçlardan biri olarak okuma gösterilebilir. Gelişen dünyada birçok bilgi edinme aracı olmasına rağmen insanoğlunun her şeyi tecrübe ederek öğrenme şansı yoktur. Bundan dolayı insanın okumaya her zaman ve her şartta ihtiyacı vardır. Temel dil becerileri arasında yer alan okumanın çok farklı tanımları vardır. En geniş anlamıyla okuma; *görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme* gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Karatay, 2010). Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir (Akçamete ve Güneş, 1992).

Eğitim hayatında çok önemli olan okuma eylemi; sadece harfleri seslendirme olarak algılanmamalıdır. Bireyin okuduğu metni anlaması da çok önemlidir. Okunan metni kavrama, ondan anlam ve iletiler çıkarma olarak gerçekleştirilen okuma eylemi öğrencilerin ileriye dönük akademik hayatlarında onları başarıya götürmektedir. Geleneksel yöntemlerde okuduğunu anlama, metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını sözlükten bulmak ve metin altı soruların öğrencilere buldurulması etkinliklerine dayanmaktadır. Oysaki okuduğunu anlama, okunan metni her yönüyle yorumlama ve değerlendirmektir (Göğüş, 1978). Yazarın öne sürdüğü görüşleri anlayarak ana düşünceyi kavramanın yanında doğrudan verilemeyen düşünceleri de kavrayıp düşüncelerin doğruluğunu, geçerliliğini ölçebilmektir.

Okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, daha işlevsel kullanmaya ilişkin bilişsel becerileri etkin kullanabilmekle mümkündür. Bu edinimin gerçekleşmesi de öğrenme sürecinde etkili ve verimli bilgi edinmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ana dili derslerinde, okuma sürecine ilişkin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek kavrama etkinlikleri, stratejilerine ve/veya okuduğunu anlama tekniklerine yeteri kadar yer verilmesine bağlıdır (Karatay, 2009).

Okuma, insanın öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak yaratıcılığını ve ufkunu genişleten son derece etkileyici bir süreçtir. Ancak, şu da bir gerçektir ki herkes okuma ile ilgili becerileri gerektiği gibi geliştiremez ve bunun sonucu olarak okumadan aynı şekilde keyif almazlar. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, okumanın bireysel ve çevresel olmak üzere çok farklı unsurlardan etkilenen bir süreç olmasıdır (Akyol, 2010). Bu unsurlar arasında, okumaya ilişkin etkileri araştırmalarla da kanıtlanmış olan, bireylerin okumaya ilişkin tutumları ve okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma sırasında okuyucular, metinlerden daha kolay anlam çıkarmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uygulamaktadırlar. Okuma stratejileri olarak adlandırılan bu zihinsel işlemler, bireylere okuduğunu anlamayı sağlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Okuma sırasında çeşitli okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmakta; metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama oranını arttırmakta, aynı zamanda öğrencilerin metni eleştirme ve değerlendirmelerine ortam hazırlamaktadır (Akyol, 2007).

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucuların, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini arttırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaşımları, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir (Karatay, 2009). Okuma stratejileri olarak

bilinen bu stratejiler, okuma sürecinde karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla yapılan bir uygulamadır.

Okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir (Topuzkanamış, 2009). Okuma ve anlam kurma sürecinde bireyler, okuma stratejilerini ne kadar aktif olarak kullanırlarsa anlam kurma da o kadar yüksek olabilecektir (Öztürk, 2012). Bazı araştırmalarda, okumada çeşitli stratejilerin kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlamasına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. (Başaran, 2013; Belet ve Yaşar, 2007; Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991; Temizkan, 2008). Okuduğunu anlama eğitimi açık bir şekilde bilişsel bir strateji eğitimi içermelidir (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada ve Davis, 2004).

Okuma stratejilerini harekete geçirebilmek için üst düzey düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da üstbilişi kullanmakla olabilmektedir. Öğrenciler uygulamış oldukları stratejilerle metinleri anlayabilirler, çıkarımda bulunabilirler. Okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler okuma sırasındaki motivasyon süreci ve bilişin üstbilişi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık oldukça önemlidir (Öztürk, 2012).

Üstbiliş kavramı son 30 yıldır dünyada çok sık araştırmalara konu olmasına (Baker, 2002; Brown, 1980; Everson ve Tobias, 1998; Flavell, 1979; Flavell, 1987; Garner, 1987; Hangrove, 2007; Mazzoni ve Nelson, 1998; Metcalfe ve Shimamura, 1994; Nelson ve Narens, 1990; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw, 2001) karşın ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren (Açıkgöz, 1996; Akdur, 1996; Aral, 1999; Demir-Gülşen, 2000; Erden ve Arkan, 1996; Gelen, 2004; Güral, 2000; Küçük-Özcan, 2000; Senemoğlu, 2001) araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Üstbiliş ile ilgili tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen çoğu tanım üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Çakıroğlu, 2007). Nelson'a (1999) göre üstbiliş, bireyin kendi bilişleri hakkındaki bilişleri olarak tanımlanabilecek özel bir biliş türüdür. Flavell'e (1979) göre ise üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçlerini denetlemek için kullanılmasıdır. Baker ve Brown (1984) üstbilişin anlamını biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki kategori içerisinde ifade etmişleridir. Kuhn (2000), üstbilişi neye inandığının ve nasıl bildiğinin biliş ötesi farkındalığı ve yeni bilgi sürecindeki stratejilerin uygulanmasında üst stratejileri denetlemeyi artırmak şeklinde tanımlamıştır.

Flavell'e (1979) göre araştırmacılar üstbilişin, sosyal biliş, problem çözme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel iletişimde, sözel iknada, bilgilerin sözel iletişimde önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Üstbiliş birinin sahip olduğu düşüncelerde kişisel anlayış sağlar ve bağımsız öğrenmeyi destekler. Bu yönüyle üstbiliş okumada önemli bir değişken olarak görülmektedir. Okumayla ilgili çalışmalarda üstbilişsel araştırmaların pek çoğunun teorik temelleri Flavell ve Wellman'ın üstbiliş taksonomisine dayanmaktadır. Flavell ve Wellman üstbiliş taksonomisinde başlıca üç değişken yapı yer almaktadır. Bunlar (Akt: Swicegood, 1994);

- a) Kişi değişkenleri: Bireysel bilgi, bireylerin sahip olduğu kişisel bilgi kapasitesidir.
- b)Görev/yükleme değişkenleri: Belirli bir problemin zorluk düzeyi ve doğası hakkındaki bilgidir.
- c) Strateji değişkeni: Bireylere bir durumda verilen en uygun bilgi ve belirli bir problem için kullanılabilen bilişsel stratejilerin farklı türlerinin bilgisidir.

Heils, Schneider ve Kraayenoord (2003) okuma açısından okuma stratejileri üstbiliş bilgisinin, metnin hatırlanması ve anlaşılmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin üstbiliş bilgileri anımsaması için hafızayı çalıştırmasında bireysel biliş kapasitesi oldukça önemlidir. Okuma sırasında kullanılan üstbiliş becerilerinden bazıları aşağıda yer almaktadır (Barr, Kamil ve Monsenthal, 1984):

- Okuma amacını netleştirme,
- Bir mesajın önemli yönlerini saptama,
- Önemli şeylerden ziyade temel içerik üzerine dikkati odaklanma,
- Okumanın anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesinde devam eden aktiviteleri izleme,
- Amaçların olup olmadığını belirlemek amacıyla kendini sorgulama,
- Anlamanın başarısız olduğu durumlarda düzeltici faaliyetlerde bulunmadır.

Okuma bağlamında üstbiliş, okuyucunun ön bilgilerinden yararlanmasını, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için gereken amaçlarını belirleyebilmesini, yazarın metinde anlatmak istediğini yakalayabilmesini, metindeki ifadelerin anlamlarını tahmin edebilmesini ve kendi yaşantısı ile metinde yer alanlar arasında nasıl bir bağ olduğunu kestirebilmesini kapsamaktadır (Hacker, 2004: 761). Okuyucuların bu stratejileri kullanması ve stratejilere ilişkin bilgiye sahip olması okuduğunu anlama sürecinde etkin bir biçimde üstbilişten yararlandığının bir kanıtıdır (Stewart ve Tei, 1983: 38).

“Düşünmeyi düşünme” ya da “öğrenmeyi öğrenme” şeklinde kısaca ifade edilen üstbilişte bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi esastır. Onun için bu değerlendirmede bireyin öğrenme görevleri ile bunun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğinin doğru bir şekilde kavranması gerekir. Aynı zamanda üstbiliş, bireyin belli bir durumda kendi stratejik bilgisine nasıl başvuracağı ve bu stratejiyi nasıl verimli bir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarımlarda bulunma becerisiyle bütünleşmelidir (Melanlıoğlu, 2011).

Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığının, nasıl yaptığının) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığının, ne elde ettiğinin) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir (Çakıroğlu, 2007). Flavell (1979), bilişsel farkındalığı bir süreç olarak tanımlar. Bu süreçte farkındalıkla ilgili bileşenler birbirini tetikleyerek etkileşime girer ve bilişsel farkındalık dört aşamada gerçekleşir. Bu bileşenler; bilişsel farkındalık bilgisi, bilişsel farkındalık deneyimi, bilişsel farkındalık amaçları ve farkındalık davranışları veya stratejileridir.

Karatay’a (2010) göre bilişsel farkındalık, okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olup olmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir. Üstbilişsel farkındalık ise, bireyin yaptıklarının yanında yapabildiklerinin de farkına varması ve bu hususta kendine ait bir yol çizebilme becerisidir (Akin ve Çeçen, 2014). Aynı zaman da üstbilişsel farkındalık, her zaman dışarıdan beklenen bir etki yerine bireyin kendi kendisini harekete geçirebilme kabiliyetidir (Baltaş, 2004).

Zhang ve Wu (2009), okuma uygulamalarında üstbiliş farkındalığı; okuyucuların stratejik okuma sürecinin bilinçli farkındalığını, okuma stratejileri dağarcığını ve en yüksek düzeyde metnin anlaşılmasında stratejilerden doğru faydalanmayı içermek olarak ifade etmişlerdir. Üstbiliş farkındalığı kuvvetli olan okuyucular gerekli olan içeriğe bağlı bir okuma işinde fikirleri yorumlamayı gözler önüne sererler. Onlar

okuma amaçları ile ilgili olarak okuma stratejilerini seçerler, işlerinde isteklidirler ve bilişsel tarza sahiptirler. Anlama sürecini takip ederler, seçmiş oldukları stratejiyi etkili bir şekilde değerlendirirler, ihtiyaç duydukları zaman stratejilerini değiştirirler.

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan Manning, Glasner ve Smith (1996)'ya göre üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmı, üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık becerilerini daha düzenli, sık ve ustalıkla kullanmaktadırlar.

Üstün yeteneklilik, ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1978'den Akt. Oğurlu, 2014). Üstün yetenekli çocuklar akranlarından farklı gelişim özelliği gösteren çocuklardır. Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (NAGC, 2006) üstün yetenekli bireyi, bir veya daha fazla alanda üst düzeyde performans sergileyen veya bu performansı sergileme potansiyeli olan kişi olarak tanımlamaktadır. Bu alanlar; özel akademik yetenek, genel entelektüel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar olarak ifade edilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar diğer gelişim alanlarındaki hızlı gelişmeden daha belirgin bir şekilde hızlı zihinsel gelişim özelliği göstermektedirler. Genelme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde ileri düzeydedirler (Metin, 1999).

Üstün yetenekli öğrenciler, yapılan IQ testi sonucunda yüksek puan almış kişiler olarak belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmada üstbiliş ve zekâ arasındaki ilişki boyutu da önem kazanmaktadır. Üstbiliş ve zekânın öğrenme üzerinde ayrı ayrı önemli rollere sahip oldukları bilinmektedir. Ancak üstbiliş ile zekâ arasında nasıl bir ilişki olduğu, alan yazında netlik kazanmamış bir konu olarak yer almaktadır (Hertzog ve Robinson, 2005). Bazı araştırmacılar üstbiliş ve zekâyı son derece ilişkili yapılar olarak ele alırken, bazı araştırmacılar bu iki kavramın tamamen ilişkisiz olduğunu ileri sürmektedirler. Binet ve Simon (1916), Naglieri ve Das (1997), Sternberg (2003, 2005) ve Cornoldi (2010) gibi zekâ kuramcılarının çalışmalarında üstbilişin, zekânın bir boyutu olarak yer aldığı görülmektedir. Schneider, Körkel ve Weinert (1987), üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada her iki yaş grubu içinde zekânın belleğe ilişkin üstbilişsel bilgi düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Swanson (1990), zekâ ile üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi sorguladığı araştırmasında üstbilişsel bilgi düzeyi ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin strateji kullanım puanlarının da yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okuduğunu anlamada, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının etkililiği Flavell ve Wellman'ın(1979) da yaptığı çalışmalarla ortaya konmuştur. Okuma yapılırken çeşitli stratejileri kullanmak ve okuma sürecinin üstbilişsel farkındalığı metnin daha iyi yorumlanmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Üstbiliş ve zekâ arasındaki ilişkinin doğrusal yönde olduğunu belirten çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının akranlarına göre daha yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca Reis, Gubbins, Briggs, Schreiber, Richards, Jacobs, Eckert, ve Renzulli (2004) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin yaşlarından ez az iki yıl ileri düzeyde okuma becerilerine sahip oldukları, ileri düzey anlama ve ileri düzey dil becerileri sergiledikleri bulunmuştur. Yapılan çalışma doğrultusunda zekâ yönünden ileri düzeyde olduğu belirlenen öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek alanı ve program türüne göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler ve okuma stratejilerinin üstbilişsel farkındalığı arasındaki ilişkiye dair doğrudan bir çalışmanın olmaması, bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu fikrini oluşturmaktadır.

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf, yetenek alanı ve program türü değişkenleri boyutunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları Bilsen yetenek alanlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları Bilsen 'de devam ettikleri program türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerini Karasar (2004) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) da tarama modellerinin mevcut şartların niteliğini tanımlamak, mevcut koşulların karşılaştırılabileceği standartları belirlemek veya belirli olaylar arasında var olan ilişkileri belirlemek amacıyla belirli bir noktada verileri toplayarak yapılan çalışmalar olarak tanımlamaktadır.

## **Çalışma grubu**

Üstün yetenekli öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan öğrencilerdir. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubunu Denizli ilindeki Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerini, sınıf seviyelerini, Bilsen'deki yetenek alanlarını, Bilsen'de devam ettikleri program türünü gösteren Tablo 1 aşağıda belirtilmiştir:

**Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler**

<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	53	45
	Erkek	65	55
<b>Yetenek alanı</b>	Genel yetenek	96	81
	Resim	17	15
	Müzik	5	4
<b>Program türü</b>	Destek	28	24
	BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme)	40	34
	ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme)	47	40
	Proje	3	2
<b>Sınıf</b>	5. sınıf	63	53
	6. sınıf	24	21
	7. sınıf	12	10
	8. sınıf	19	16

Tablo 1'e göre araştırmaya toplam 118 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 53'ünü kız ve 65'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Genel yetenek alanında 96, resim alanında 17 ve müzik alanında 5 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenciler 28'i destek, 40'ı BYF, 47'si ÖYG ve 3'ü proje programına devam etmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyelerine dağılımına bakıldığında 5. sınıfa devam eden 63, 6. sınıfa devam eden 24, 7. sınıfa devam eden 12 ve 8. sınıfa devam eden 19 öğrenci bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envateri" kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme faktörü olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktör "Genel Okuma Stratejisi", genele yönelik okuma stratejilerini temsil etmiş ve 13 maddeden oluşmuştur. İkinci faktör "Problem Çözme Stratejisi", metin okunurken zorlanıldığında problemi çözmek için stratejilere yönelimi gösteren 8 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör "Okuma Stratejilerini Destekleme", destek stratejiler ya da fonksiyonel olarak tanımlanabilecek diğer gerekli stratejileri (not alma gibi) ifade eden 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait faktörlerden birincisi olan "Genel Okuma Stratejisi" .85; ikinci faktör olan "Problem Çözme Stratejisi" .76 ve üçüncü faktör olan "Okuma Stratejilerini Destekleme" nin.81 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam öz değeri 12.87, açıkladığı varyans % 42.6 ve maddelerin faktör yük değerleri ise .33 ile .76 arasında değiştiği belirtilmektedir.

### **Verilerin Analizi**

"Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envateri" kullanılarak elde edilen veriler SPSS 22. paket programına aktarılmıştır. Araştırmada her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Orta Derecede Katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerler "Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00", "Katılıyorum: 3.41-4.20", "Orta Derecede Katılıyorum: 2.61-3.40", "Katılmıyorum: 1.81-2.60" ve "Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmadaki katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envateri ile elde edilen verilerin öğrencilerin sınıf, cinsiyet, Bilsem yetenek alanı, Bilsem program türüne göre farklılığını belirlemede hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına belirlenmesi amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin genel okuma stratejileri alt boyutu puanlarının (KSZ=0.774; p>0.05); problem çözme stratejileri alt boyutu puanlarının (KSZ=1.239; p>0.05) ve okuma stratejileri destekleme alt boyutu puanlarının (KSZ=0.888; p>0.05) tamamının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre tüm alt problemlerin çözümlenmesinde parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde elde edilen veriler araştırma kapsamındaki değişkenlere bağlı olarak analiz edilerek alt problemlere yanıt aranmıştır. Uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Üstün yetenekli

öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyleriyle ilgili bulgu ve yorumlar Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeyleri Ortalamaları**

	N	$\bar{X}$	S.S
Genel Okuma Stratejisi	118	3.41	0.66
Problem Çözme Stratejisi	118	3.59	0.87
Okuma Stratejilerini Destekleme	118	3.60	0.83

Araştırma kapsamındaki üstün yetenekli öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi” düzeyi yüksek düzeyde (3.41) “Problem Çözme Stratejisi” düzeyi yüksek (3.59) ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” düzeyi yüksek (3.60) olarak gerçekleşmiştir. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerinin tüm alt boyutlarda üstbilişsel okuma farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma sırasında strateji kullandıkları ve etkin okuyucular olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını belirlemek için parametrik bir teknik olan bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Genel Okuma Stratejisi	Kız	53	3.70	0.54	4.63	0.00*
	Erkek	65	3.17	0.66		
Problem Çözme Stratejisi	Kız	53	3.88	0.66	3.45	0.00*
	Erkek	65	3.35	0.94		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Kız	53	3.87	0.64	3.27	0.00*
	Erkek	65	3.38	0.91		

\*p<0.05

Araştırmadaki üstün yetenekli öğrencilerin genel okuma stratejileri puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (t=4.63; p<0.05). Farklılığın hangi grup lehine gerçekleştiğini belirlemek için ortalama puanlara bakıldığında kızların genel okuma stratejileri puanlarının ortalamalarının ( $\bar{X}$ =3.70) erkeklerin genel okuma stratejileri puanlarının ortalamalarından ( $\bar{X}$ =3.17) daha yüksek bulunmuştur.

Benzer biçimde problem çözme stratejisi puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (t=3.45; p<0.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için ortalama puanlara bakıldığında kız öğrencilerin problem çözme stratejisi puanlarının ortalamalarının ( $\bar{X}$ =3.88)

erkeklerin problem çözme stratejisi puanlarının ortalamalarından ( $\bar{X}$ =3.35) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri destekleme puanlarının cinsiyete göre farklılığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonucunda elde edilen değerlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=3.27$ ;  $p<0.05$ ). Söz konusu farklılığı görmek için grupların ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejileri destekleme puanları ortalamasının ( $\bar{X}$ = 3.87) ve erkek öğrencilerin okuma stratejileri destekleme puanları ortalamasının ( $\bar{X}$ = 3.38) olarak kız öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 4. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Bilsem Yetenek Alanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) Sonuçları**

Alt Boyut	Bilsem Alanı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Genel Okuma Stratejisi	Genel Yetenek	96	3.26	0.61	16.897	0.00*	(1-3)
	Resim	5	3.80	0.44			
	Müzik	17	4.14	0.47			
Problem Çözme Stratejisi	Genel Yetenek	96	3.45	0.88	7.241	0.00*	(1-3)
	Resim	5	3.90	0.60			
	Müzik	17	4.26	0.40			
Okuma Stratejilerini Destekleme	Genel Yetenek	96	3.46	0.82	9.141	0.00*	(1-3)
	Resim	5	3.88	0.49			
	Müzik	17	4.32	0.55			

\*( $p<0.05$ ) 1=Genel yetenek 2= Resim 3=Müzik

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi”, “Problem Çözme Stratejisi” ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanları ortalamalarının Bilsem yetenek alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=16.897$ ;  $p<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla uygulanan LSD ikili karşılaştırmalar analizisonucunda genel yetenek ( $\bar{X}$ =3.26) ve müzik alanı öğrencilerinin puanları arasında müzik alanı öğrencileri ( $\bar{X}$ = 4.14) lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Öğrencilerin “Problem Çözme Stratejisi” puanlarının ortalamalarının Bilsem yetenek alanlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F=7.241$ ;  $p<0.05$ ). Uygulanan LSD ikili karşılaştırmalar analizi sonucunda farklılığın genel yetenek ( $\bar{X}$ =3.45) ve müzik alanı ( $\bar{X}$ =4.26) ortalamalarla müzik öğrencileri lehine gerçekleşmiştir.

Yapılan Anova analizi sonucunda “Okuma Stratejilerini Destekleme” puanları ortalamalarının Bilsem yetenek alanlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=9.141$ ;  $p<0.05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar analizi sonucunda farklılığın genel yetenek ( $\bar{X}$ =3.46) ve müzik alanı ( $\bar{X}$ =4.32) ortalamalarla müzik öğrencileri lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bütün bu sonuçlara göre müzik alanı öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının genel yetenek alanı öğrencilerinden daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

**Tablo 5. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Bilsem Programlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWayAnova) Sonuçları**

Alt Boyut	Bilsem Alanı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Genel Okuma Stratejisi	Destek	28	3.36	0.58	0.461	0.71
	BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme)	40	3.37	0.61		
	ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme)	47	3.49	0.77		
	Proje	3	3.15	0.15		
Problem Çözme Stratejisi	Destek	28	3.58	0.82	0.838	0.47
	BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme)	40	3.55	0.84		
	ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme)	47	3.67	0.92		
	Proje	3	2.87	0.87		
Okuma Stratejileri Destekleme	Destek	28	3.53	0.69	0.632	0.59
	BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme)	40	3.62	0.79		
	ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme)	47	3.66	0.94		
	Proje	3	3.03	0.90		

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinin Bilsem’de devam ettikleri programlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (onewayanova) yapılmıştır. Analiz sonuçlarını gösteren tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin “Genel Okuma Stratejisi” (F=0.461; p>0.05), “Problem Çözme Stratejisi”(F= 0.838; p>0.05) ve “Okuma Stratejilerini Destekleme” (F=0.632; p>0.05) puanları ortalamalarının Bilsem’de devam ettikleri program türlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin Bilsem’e devam ettikleri toplam yıl olarak sürenin de okuma stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrenciler uyum programı ile Bilsem’e başlamakta ve bir veya iki yıl süreyle destek programına devam edip bir sonraki bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) programına geçmektedir. Üç yıl devam eden bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) programından sonra özel yetenekleri geliştirme programına (ÖYG) geçmekte ve son aşamada proje çalışmalarına devam etmektedir.

**Tablo 6. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Okuma Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWayAnova) Sonuçları**

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Genel Okuma Stratejisi	5	63	3.48	0.08	4.925	0.00*	(5-8)
	6	24	3.69	0.10			
	7	12	3.09	0.22			
	8	19	3.41	0.11			
Problem Çözme Stratejisi	5	63	3.70	0.86	3.016	0.03*	(5-8)
	6	24	3.79	0.57			
	7	12	3.22	1.19			
	8	19	3.18	0.85			
Okuma Stratejileri Destekleme	5	63	3.68	0.79	4.364	0.00*	(5-7)
	6	24	3.92	0.59			
	7	12	3.02	1.25			
	8	19	3.31	0.67			

\*p<0.05

Tablo 6'da üstün yetenekli öğrencilerin okuma Stratejileri üstbilişsel okuma farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (OneWayAnova) sonuçları yer almaktadır. "Genel Okuma Stratejisi" alt boyutunda öğrencilerin puanlarının ( $F=4.925$ ;  $p<0.05$ ) sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için uygulanan ikili karşılaştırmalar analizi olan LSD sonuçlarına göre 5. ve 8. sınıflar, 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıfların puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar 5. sınıf öğrencilerinin "Genel Okuma Stratejisi" alt boyutundaki farkındalıklarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aksi biçimde 7. Sınıf öğrencilerinin "Genel Okuma Stratejisi" alt boyutundaki farkındalıklarının ise diğer sınıflara göre daha düşük olduğu ifade edilebilir.

"Problem Çözme Stratejisi" alt boyutundaki puanların da ( $F=3.016$ ;  $p<0.05$ ) sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yine oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD ikili karşılaştırmalar analizi sonuçları 5. ve 8. sınıflar ile 6. ve 8. sınıfların puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ( $\bar{X}=3.70$ ), 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.18$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejisini 8. sınıf öğrencilerinden daha iyi kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer biçimde 6. Sınıf öğrencilerinin puanlarının ( $\bar{X}=3.79$ ) 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.18$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

"Okuma Stratejileri Destekleme" alt boyutundaki puanların da ( $F=4.364$ ;  $p<0.05$ ) sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD ikili karşılaştırmalar analizi sonuçlarına göre 5. ve 7. sınıflar, 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıfların puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ( $\bar{X}=3.68$ ), 7. sınıf öğrencilerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.02$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin puanlarının ( $\bar{X}=3.92$ ) ve 7. sınıf öğrencilerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.02$ ) ve 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.31$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Alan yazında üstbilişsel farkındalığa ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle üstbilişsel farkındalığın akademik başarı ile ilişkisini inceleyen çalışmalara (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Karatay, 2010; Tok, Özcan ve Döş, 2010) rastlanmaktadır. Bunun yanında üstbilişsel farkındalık ve problem çözme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan (Balci, 2007; Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009) çalışmalar bulunmaktadır. Üstbilişsel okuma farkındalığına ilişkin ise Akın ve Çeçen' in (2014) yapmış olduğu çalışmada genel okuma stratejisi arttıkça problem çözme stratejisinin de arttığı belirtilmektedir. Bir diğer çalışmada Gelen (2004) tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama stratejisinin Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Yine aynı şekilde bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı belirtilmektedir. Ancak alan yazında üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarına yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Türkçe alan yazında üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin okuma tutumlarını ve okuma tercihlerini karşılaştıran bir araştırmaya (Bahar, Kaya ve Bahar, 2016) rastlanmıştır. Sözü geçen araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okuma tutumları arasında fark olmadığı belirtilmektedir. Ancak

üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okuma tercihleri farklılık göstermektedir (Bahar, Kaya ve Bahar, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada tüm alt boyutlarda (genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma stratejileri destekleme) öğrencilerin yüksek düzeyde üstbilişsel okuma farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir. Saraç, Önder ve Karakelle (2014) de üstbilişsel beceri bakımından yüksek IQ düzeyine sahip öğrencilerin daha avantajlı olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı da araştırmanın bir diğer sonucu olarak görülmektedir. Bu sonuç Karatay (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi erkeklere göre daha yüksek ve iyi düzeyde olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciler genel yetenek (zihinsel), resim ve müzik olarak üç farklı yetenek alanından tanılanmış öğrencilerdir. Bu çalışmada öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının tanılandıkları yetenek alanlarına göre farklılık gösterip göstermediği de ele alınmıştır. Elde edilen sonuca göre tüm alt boyutlarda müzik alanındaki öğrencilerin genel yetenek alanındaki öğrencilere göre daha yüksek farkındalık geliştirdikleri söylenebilir.

Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciler uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) ve proje programlarında çalışmalarını sürdürmektedir. Araştırma kapsamında uyum dışındaki tüm program türlerinden öğrenci bulunmaktadır. Uyum programının yer almamasının nedeni de uyum programının sene başında iki aylık bir dönemde uygulanıyor olmasıdır. Öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının devam ettikleri program türüne bağlı olarak farklılık taşımadığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bilsen' e başlama yılındaki farklılıklardan dolayı öğrenciler aynı program türünde olsalar bile farklı sınıf seviyelerinde olabilmektedir. Bu nedenle program türüne göre üstbilişsel okuma farkındalığının farklılık göstermemesi olağan bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bilim ve Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilen bu çalışmada 5-8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği sonucu da araştırmanın bir başka bulgusudur. Wingenbach (1982) tarafından 4., 5., 6. ve 7. sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerle yapılan araştırma sonuçları ise sınıf seviyesinin strateji kullanımı ve üstbilişsel farkındalık üzerinde en az etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer çalışmada Berkowitz ve Cicchelli (2004) başarılı ve daha az başarılı üstün yetenekli ortaokul öğrencileri arasında üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı bakımından herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Wingenbach (1984) tarafından yapılan bir çalışmaya göre üstün yetenekli öğrencilerde üstbiliş ve okuma stratejileri incelenmiştir. Öğrencilerin tamamı okuma ve anlamaya dayalı testlerde sınıf ortalamalarının üstünde puan almışlardır. Yine üstbilişsel stratejileri de kullanma düzeyleri yüksektir. Sözü geçen araştırmalar, bu çalışmadan elde edilen üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının yüksek olması sonucunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ele alınan değişkenler bağlamında incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma alanında üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması öğrencilerin okuma ve anlama başarılarının da yeterli düzeyde olmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Ancak okuma ve anlama başarısını etkileyen okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı gibi daha birçok farklı değişken söz

konusudur. Bu nedenle bu araştırma, üstün yetenekliler alanında söz konusu diğer değişkenleri de kapsayacak biçimde yapılacak daha farklı ve geniş araştırmalar için bir başlangıç olarak görülebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, Ö. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 463-471.
- Akdur, T. E. (1996). *Yardımlaşarak bilgisayar ortamında kavram haritalarının hazırlanmasının, lise seviyesindeki öğrencilerin fizik başarıları, fizik dersine ve kavram haritalamaya yönelik tutumları ve bilişsel beceri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, E., ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi Muş Bulanık örneği. *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aral, A.O. (1999). *Guessing and metacognitive knowledge*. (Unpublished master thesis). Anadolu University, The Institute of Social Sciences, Eskişehir.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bahar, A., Kaya, A. İ. ve Bahar, F. (2016). Üstün zekâlı olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma tutum ve tercihlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(187), 45-61.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 353-394.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Block ve M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 77-95). New York: Guilford.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*, Adana: Çukurova üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baltaş, Z. (2004). E-öğrenciler nasıl öğreniyor: Üstbiliş. *Kaynak Dergisi*, 20, 11-15.
- Barr, R., Kamil, M. L. ve Monsenthal, P. (1984). (Ed: P. David Pearson). *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Berkowitz, E. ve Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle School. *Education and Urban Society*, 37(1), 37-57.
- Binet, A. ve Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (E. Kit, Trans.). Baltimore, MD: Williams ve Wilkins.
- Bonds, C. ve Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student. *Roeper Review*, 5, 4-6.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B.C. Bruce, ve W.F. Brewer (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* (s. 458-482). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2008.) *Research method in education* (6. Edition) Routledge: London and New York.
- Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence and academic achievement. Bulunduğu eser: H. S. Waters & W. Schneider (eds.). *Metacognition, Strategy Use and Instruction*. (ss. 257-277). New York: Guilford Press.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir-Gülşen, M. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*. (Unpublished b.s. thesis.) Boğaziçi University, The Institute Of Science And Engineering, İstanbul.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. ve Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş Yay.
- Everson, H. T. ve Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (s. 21-29). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, Nj: Ablex.
- Gelen, İ. (2004, Temmuz). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 185-195.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A. ve Davis, M. H. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction, *Journal of Educational Psychology*, 96, 403- 423.
- Güral, M. M. (2000). *The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners*. (Unpublished m.a. thesis). Hacettepe University, The Institute Of Social Sciences, Ankara.
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D. ve Yoleri, S. (2009, Mayıs). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *The first International Congress of Educational Research, 1-3 Mayıs 2009*.
- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition pp.755-779). Newark: International Reading Association.

- Hangrove, R. A. (2007). Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities. A Dissertation North Carolina University, University Of North Carolina Press, USA.
- Heils, A. R., Schneider, W. ve Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII, (1), 75-86.
- Hertzog, C. ve Robinson, A. E. (2005). Metacognition and intelligence. In O. Wilhelm ve R. W. Engle (Eds.), *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*. London: Sage, 101-123.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*. (unpublished b.s. thesis). Boğaziçi University, The Institute of Science And Engineering, İstanbul.
- Manning, B. H., Glasner, S. E. ve Smith, E. R. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-223.
- Mazzoni, G. C. ve Nelson, T. O. (1998). Metacognition and cognitive neuropsychology. Monitoring and Control Processes. Mahwah, Nj, Lawrence Erlbaum.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metcalfe, J. ve Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, Ma, Massachusetts Institute Of Technology Press.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Naglieri, J. A. & Das, J. P. (2006). Are intellectual processes important in the diagnosis and treatment of ADHD? *The ADHD Report*, 14(1), 1-6.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1990). Metacognition: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (125-141). San Diego, Ca: Academic Press.
- Nelson, T. O. (1999). Cognition versus metacognition. P. J. Sternberg (Ed). *The Nature of Cognition* içinde (ss. 625-641). Cambridge: MIT Press.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâ ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., Eckert, R. ve Renzulli, J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kapan*. 60,3, 182.
- Saraç, S., Önder, A. ve Karakelle, S. (2014). Üstbiliş, zekâ ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 40-53.

- Schneider, W. Körkel, J. ve Weinert, F. (1987). The effects of intelligence, self-concept, and attributional style on metamemory and memory behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (3), 281-299.
- Schraw, G. ve Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction dordrecht* (s. 3-16). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge: UK. Cambridge University Press.
- Stewart, O. ve Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading instruction. *The Journal of Reading*, 27(1), 36-43.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, 306-314.
- Swicegood, M. M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 18:1.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tok, H., Özcan, H. ve Döş, B. (2010). Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123 - 134.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Vantassel-Baska, J., Johnson, D., Hughes, C. ve Boyce, L. (1996). A study of language arts Curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal For The Education Of The Gifted*, 19, 461-480.
- Wingenbach, N. G. (1982). Comprehension strategies and metacognition (Report No. CS-007-633). Kent State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 244 237).
- Wingenbach, N. G. (1984). The gifted reader: Metacognition and comprehension strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference, Columbus, OH.
- Yücel, G. (2005). *Okulöncesinde okuma tutumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. [www.Nagc.Org/Uploadedfiles/Information And Resources/Ncate Standards/Final%20standards%20](http://www.Nagc.Org/Uploadedfiles/Information And Resources/Ncate Standards/Final%20standards%20) (Erişim Tarihi: 05.05.2006).
- Zhang, L.J. ve Wu, A. (2009). Chinese senior high school efl students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*. 21, 37-59.