



(ISSN: 2587-0238)

Özcan, S. (2023). The Relationship Between the Reading Comprehension Skills of Gifted and Nongifted Students and Their Cooperative Learning Skills, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 458-492.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.557>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE READING COMPREHENSION SKILLS OF GIFTED AND NONGIFTED STUDENTS AND THEIR COOPERATIVE LEARNING SKILLS

**Suna ÖZCAN**

Ass. Prof, Istanbul 29 Mayıs University, Istanbul, Türkiye, [sozcan@29mayis.edu.tr](mailto:sozcan@29mayis.edu.tr)  
ORCID:0000-0001-9461-5732

Received: 11.10.2022

Accepted: 15.02.2023

Published: 05.03.2023

### ABSTRACT

Individuals with cooperative learning skills, which are among the most important skills of the 21st century, can use higher-order thinking skills more effectively and be more successful in managing human relations. Thus, they can have the skills to reveal their own potential and manage a business together. In this process, reading and reading comprehension skills, which are basic learning ways, play an important role. Because individuals who can make sense of what they read and manage their lives in cooperation in this direction can reach real quality. Gifted children show different developmental characteristics compared to their peers. While these development processes are fed with education, it is important to determine their current situation so that they can acquire the skills required by the age. Considering these situations, it was aimed to determine the relationship between reading comprehension skills and cooperative learning skills of 6th grade students with gifted and nongifted, and the relationship between some demographic information and reading comprehension skills and cooperative learning skills. In this study, which is based on the relational screening model, a total of 290 sixth grade students, 94 of whom are gifted and 196 of whom are nongifted, were determined as the sample group. The study was carried out in 2 BİLSEM and 3 public schools in Istanbul in the 2022-2023 academic year. According to the data obtained as a result of statistical analysis, there is a significant relationship between cooperative learning and its sub-dimensions in both groups. While there is no significant relationship between the number of books that gifted students read annually and their reading comprehension skills, there is a significant relationship between the number of books they read annually and their reading comprehension skills of nongifted students.

**Keywords:** Giftedness, cooperative learning, reading, nongifted

## INTRODUCTION

Those who develop self-awareness at the point of making sense of life and in line with the requirements of the age have the ability to take steps towards realizing themselves. For this reason, one of the basic criteria of education is to take the lead in the participation of education programs that will serve the development of these self-awareness. In the 21st century, knowledge has begun to be replaced by skills, and cognitive abilities have been replaced by high-level thinking skills. While technological advances facilitate access to unlimited information at any time, it becomes imperative for the individual to be active in structuring this information (Uçak, Erdem, 2020; Çelik, 2006; Karip, 2005). For this reason, individuals who understand what they read, derive new meanings from what they read, and use them effectively in their daily lives, have the opportunity to benefit from the blessings of technological advances and scientific developments. Because it is inevitable for individuals who are conscious of things beyond what they read to be creative and to think critically. For this reason, realizing the reading comprehension acquisitions in the curriculum developed especially for Turkish education and, if necessary, making differentiations in education that will raise awareness beyond these gains will facilitate the achievement of the purpose of education. Because reading is one of the main components of the formal education process. Mostly, the learning process takes place with texts. Education is provided for the realization of the act of reading at a young age. At the same time, a qualified process will take place if readings that will raise awareness about the development of high-level thinking skills are provided (Güldenoğlu, Kargın, Ergül, 2016; Mete, 2012; Güneş, 2003). The reading process carried out through the texts provides the acquisition of skills, as well as the social, cultural, etc. of life. it also raises awareness about its many dimensions (Susar Kırmızı, 2014; Arıcı, 2012). As the quality of reading processes increases, the student's opportunity to go beyond opening the doors of unlimited life with a limited action increases. While the text is a stimulus on its own, the richness of the content of the text offers unlimited stimuli to the student. Individuals who make sense of these qualified reading processes and structure them in their minds can be more moderate towards real-life events and real-life relationships, as well as academic life, and become more qualified individuals (İşcan, Arıkan & Küçükaydın, 2013; Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012; Samuels, 1997). Together with these qualities, the concept of cooperation, which has an important place in the 21st century, comes into play. The concept of cooperation in education was first used by educational scientists such as Piaget and Vygotsky. Cooperative learning refers to the joint effort of more than one person to come together to reveal the current problem and to reveal solutions for it (Soller, 2001). It is inevitable in the cooperative learning environment that peers can communicate with each other more easily, reason about something together, make an effort to understand each other and learn something new from each other in the education-teaching process. In our age, many business lines have to work together in order for a product to emerge. It is possible to put forward more qualified, more successful actions with the cooperation of more than one person. Positive commitments are formed among children who progress by supporting each other in education, and their academic development accelerates (Uysal, 2009; Johnson & Johnson, 1994; Artz & Newman, 1990). It is important to resort to cooperative learning to ensure the development of students' reading comprehension skills. Thus, the group spirit brought about by cooperative learning and the commitment that students develop towards each other will contribute to their reading comprehension skills (Burdett, 2003).

Meanwhile, a great opportunity arises for peer learning. These opportunities will enable children to get a high level of efficiency from reading (Burdett, 2003). This process will allow students to reveal their individual differences and express themselves freely. Especially gifted children, who constitute a considerable part of the society, are often deprived of educational environments where they can express themselves (Çağlar, 2004; VanTassel-Baska, 2003). In addition to negatively affecting their success, this situation may also cause them to be socially isolated and withdrawn (Baykoç Dönmez, 2015; Renzulli, 1978). However, when a suitable educational environment is provided for them, they show more interest in new information. They have a wider vocabulary and can use the language more effectively than their peers (Sak, 2010; Ataman, 2004; Davasligil, 1990; Oğurlu, 2007). Compared to their peers, they generalize and abstract what they have learned more effectively and develop their high-level skills by establishing distant connections between information. They do not give up easily to find solutions to the problems they encounter during the education process (Renzulli, 1978). All these are normal processes for them that can occur if the appropriate educational environment is provided for them. Different plans have been made in different periods for the education of gifted people in Turkey. Today, through Science and Art Centers, appropriate trainings are provided for them in some time periods outside the formal education process. Although this aim is a positive situation for children's access to their right to education, it is the teachers' initiative to introduce a differentiated curriculum in formal education. For this reason, it is necessary to reveal a more general and systematic education structure for the education of gifted children. Within the scope of this research, it was aimed to determine the relationship between reading and reading comprehension skills, which have an important place in education, and cooperative learning skills. For this purpose, gifted and nongifted students were selected as the sample group. The aim here is to emphasize the change in both groups and to contribute to the reference of the characteristics of these students in the creation of curricula. The need for individuals who can understand what they read and learn in cooperation is very necessary for this age. If the purpose of education is to contribute to the integration of the individual into life, it is essential to present the data for the programs to be created. Considering the lack of studies on this subject, the following research problems and sub-problems are included:

\* What is the relationship between reading comprehension and cooperative learning skills of gifted and nongifted developing participants?

- What is the relationship between the reading comprehension and cooperative learning skills of the gifted and nongifted developing participants and their gender?

- What is the relationship between the reading comprehension and cooperative learning skills of gifted and nongifted participants and the number of books they read annually?

- What is the relationship between the reading comprehension and collaborative learning skills of the gifted and nongifted students, and the educational status of their parents?

**METHOD**

In the method part of the research, information about the model, research group, data collection tools, data collection and data analysis are given.

**Research model**

In this study, it was aimed to determine the relationship between reading comprehension skills and cooperative learning skills of 6th grade gifted and normally developing students, and the relationship between them and their demographic information. Accordingly, the relationship between reading comprehension and cooperative learning, gender, parent education, number of books read per year, watched movies/series, and cooperative learning and reading comprehension skills were examined. For this purpose, it was decided to carry out the study with the relational screening model of the quantitative research method. With the relational survey model, it is aimed to determine the changes between more than one variables and these changes (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018; Karasar, 2016).

**Research group**

The sample group determined within the scope of the research is 6th grade students of 290 students studying in Istanbul in 2022-2023. The determination of the group was made by convenient sampling. Since convenient sampling is accessible, fast, easy and economical, it provides convenience for researchers to carry out their studies effectively. Appropriate sampling is also used in cases where it is difficult or impossible to reach the population (Monette & Sullivan, De Jong, 1990). Detailed information about the demographic information of the sample group subject to the research is given in Table 1:

**Table 1.** Demographic Information of the Participants

<b>Gifted</b>			<b>None gifted</b>		
	Percentage (%)	N		Percentage (%)	N
Gender			Gender		
Girl	%52.1	49	Girl	%56.6	112
Boy	%47.9	45	Boy	%43.4	86
<b>Total</b>	<b>%100</b>	<b>94</b>	<b>Total</b>	<b>%100</b>	<b>196</b>
<b>Number of books read per year</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>	<b>Number of books read per year</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>
11-20	%16	15	1-10	%15.7	31
			11-20	%27.8	55
21-30	%30.9	29	21-30	%26.3	52
31-40	%34.0	32	31-40	%22.2	44
41 and above	%19.1	18	41 and above	%8.1	16
<b>Watching series/movies</b>	<b>TV</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>	<b>Watching TV series/movies</b>	<b>Percentage (%)</b>
Yes	%68.1	64	Yes	%64.6	128
No	%31.9	30	No	%35.4	70
<b>Mother Education</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>	<b>Mother Education</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>
Middle School	%16,5	10	Middle School	%31.8	63
High school	%3,8	30	High school	%40.4	80

University	%5,2	43	University	%22.2	44
Post graduate	%2,3	11	Post graduate	%5.6	11
<b>Father Education</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>	<b>Father Education</b>	<b>Percentage (%)</b>	<b>N</b>
Middle School	-	-	Middle School	%27.3	54
High school	%33	31	High school	%51	101
University	%58.5	55	University	%21.7	43
Post graduate	%8.5	8	Post graduate	-	-

Demographic information about gifted and nongifted students is given in Table 1. According to Table 1, the number of gifted participants is 94. 49 (52.1%) of them are girls and 45 (47.9%) are boys. 16% read 11-20, 30.9% 21-30, 34% 31-40, 19.1% read 41 or more books per year. While 68.1% follow TV series/movies suitable for their age, 31.9% do not follow any TV series/movies. 16.5% of their mothers are secondary school graduates, 3.8% high school graduates, 5.2% university graduates, and 2.3% graduate degrees. 33% of their fathers are high school graduates, 58.5% are university graduates, and 8.5% are postgraduate degrees. The number of nongifted participants is 196. 56.6% of them are girls and 43.4% are boys. 15.7% read 1-10 per year, 27.8% read 11-20 per year, 26.3% read 21-30 per year, 22.2% read 31-40 per year, 8.1% read 41 or more books per year. While 64.6% follow TV series/movies, 35.4% do not follow any TV series/movies. 31.8% of their mothers were secondary school graduates, 40.4% high school graduates, 22.2% university graduates, and 5.6% graduate degrees. 27.3% of their fathers are secondary school graduates, 51% are high school graduates, and 21.7% are university graduates. There are no gifted students whose parents are secondary school graduates. None of the fathers of nongifted had a graduate degree.

#### Data collection tools

Personal information form: The demographic information form contains information about the gender of the participants, the educational status of their parents, the number of books they read annually, and the series/film status they watch.

Cooperative learning skill scale: The scale was developed by Burak (2020). The scale, which aims to measure the cooperative learning skills of children aged 8-11, is a four-point Likert-type scale. It is rated as "1= Never", "2= Occasionally", "3= Often", "4= Always". The lowest score that can be obtained from the 17-item scale is 17 and the highest score is 68. The scale has three sub-dimensions. These; positive commitment, ability to work together, reflection to the group. The item "I only work for my own success while learning cooperatively" in the positive commitment sub-dimension is reversed. The Cronbach alpha reliability coefficient was determined as .61 for the positive commitment sub-dimension, .83 for the collaboration skills, .64 for the reflection sub-dimension, and .87 for the overall scale.

Reading comprehension test: The questions used in the reading comprehension test consist of questions whose validity and reliability have been ensured for the Primary and Secondary Education Institutions Scholarship Exam conducted by the Ministry of National Education (MEB) General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services in 2015, 2016, 2017, 2018, 2019. In order to confirm the suitability of the questions for the

research purpose, the opinions of 3 Turkish language education experts were taken. In line with the opinions received, feedback was received that 20 questions could be used in accordance with the purpose of the research, and a reading comprehension test was determined accordingly.

**Data collection**

In line with the purpose of the research, data were collected with reading comprehension test, cooperative learning test, demographic information form. Relevant permissions were obtained before the research was conducted. Yildiz Technical University Social Sciences Institute was applied for the permission of the ethics committee. The ethics committee meeting for the study was held on 02.05.2022 and was accepted with a decision of 2022.05. After the decision, the data of the research were collected. Before the application, the participants were informed that the research was voluntary, that they had the right to withdraw from the research at any stage of the study, and that no personal information would be included in the study. It was stated that they had to fill the forms completely during the application. The forms were filled by a total of 301 students. However, these forms were not used in the study due to the incomplete filling of 11 forms.

**Analysis of data**

The data obtained within the scope of the research were analyzed with the SPSS 22nd package program.

**FINDINGS**

At this stage of the study, the findings obtained from the research are included.

**Table 2.** T-test for Reading Comprehension Skills by Gender

Gifted	Gender	N	X	S	t	p
Reading comprehension	Female	49	0.75	0.10	2.51	.014
	Male	45	0.70	0.11		
Non-gifted	Gender	N	X	S	t	p
Reading comprehension	Female	112	0.64	0.12	5.38	.000
	Male	86	0.55	0.11		

In Table 2, a statistically significant difference was determined in favor of gifted female students ( $X=0.75$ ) ( $t=2.51$ ,  $p<0.05$ ). There was a statistically significant difference ( $t=5.38$ ,  $p<0.05$ ) for female students nongifted ( $X=0.064$ ).

**Table 3.** The Relationship Between the Watched Movie/Series and Reading Comprehension

Gifted	Watching series/movies	TV	N	X	S	t	p
Reading comprehension	Yes		64	0.73	0.10	0.57	.569
	No		30	0.72	0.11		
Non-gifted	Watching series/movies	TV	N	X	S	t	p
Reading comprehension	Yes		128	0.62	0.11	3.02	.003
	No		70	0.57	0.13		

In Table 3, no significant difference was found between the movies/series watched by the gifted and their reading comprehension skills ( $p>0.05$ ). A statistically significant difference was found between the reading comprehension skills of nongifted for those who watched movies/series ( $X=0.62$ ) ( $t=3.02$ ,  $p<0.05$ ).

**Table 4.** T-test for Mother Education and Reading Comprehension Skills

Gifted	Mother education	N	X	S	F	p	
Reading comprehension	Middle School	10	0.76	0.11	1.26	0.291	
	High school	30	0.71	0.11			
	University	43	0.71	0.10			
	Post graduate	11	0.77	0.07			
Non-gifted	Mother education	N	X	S	F	p	Scheffe
Reading comprehension	Middle School <sup>(1)</sup>	63	0.54	0.08	10.75	.000	(1-2)
	High school <sup>(2)</sup>	80	0.60	0.13			(1-3)
	University <sup>(3)</sup>	44	0.64	0.13			(1-4)
	Post graduate <sup>(4)</sup>	11	0.72	0.07			(2-4) (4-3)

In Table 4, there is no significant difference between the educational status of mothers and their reading comprehension skills ( $p>0.05$ ). Reading comprehension skills of those whose mothers were high school graduates ( $X=0.60$ ) of non-gifted compared to those whose mothers were secondary school graduates ( $X=0.54$ ); compared to those whose mothers were university graduates ( $X=0.64$ ) and whose mothers were secondary school graduates ( $X=0.54$ ); compared to those whose mothers were graduate students ( $X=0.72$ ) and whose mothers were high school graduates ( $X=0.60$ ); Reading comprehension skills of those whose mothers were graduate students ( $X=0.72$ ) were higher than those whose mothers were university graduates ( $X=0.64$ ) ( $F=10.75$ ,  $p<0.05$ ).

**Table 5.** T-test for Father Education and Reading Comprehension Skills

Gifted	Father education	N	X	S	F	p	
Reading comprehension	Middle School	31	0.69	0.11	2.94	.095	
	High school	55	0.74	0.11			
	University	8	0.76	0.06			
Nongifted	Father education	N	X	S	F	p	Scheffe
Reading comprehension	Middle School <sup>(1)</sup>	54	0.54	0.11	5.38	.005	(1-2)
	High school <sup>(2)</sup>	101	0.60	0.12			
	University <sup>(3)</sup>	43	0.64	0.13			
	Post graduate <sup>(4)</sup>	-	-	-			

In Table 5, no statistically significant difference was found between the father's education level and reading comprehension skills of the gifted ( $p>0.05$ ). In non-gifted students; reading comprehension skills of those whose fathers graduated from high school ( $X=0.60$ ) were higher than those whose fathers graduated from secondary school ( $X=0.54$ ) ( $F=5.38$ ,  $p<0.05$ ).

**Table 6.** The Number of Books read Annually and the T-test for Reading Comprehension Skills

<b>Gifted</b>	Number of books read per year	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Sheffe</b>
<b>Reading comprehension</b>	11-20 <sup>(1)</sup>	15	0.68	0.11	2.94	.037	(1-4) (2-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	0.70	0.10			
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	0.74	0.10			
	41 or more <sup>(4)</sup>	18	0.78	0.09			
<b>Nongifted</b>	Number of books read per year	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
<b>Reading comprehension</b>	1-10 <sup>(1)</sup>	31	0.62	0.11	3.01	.019	(3-5)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	0.58	0.13			
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	0.58	0.10			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	0.58	0.13			
	41 or more <sup>(5)</sup>	16	0.68	0.12			

In Table 6, a statistically significant difference was found between gifted students who read 41 or more ( $X=0.78$ ) and those who read 11-20 books annually ( $X=0.68$ ) in favor of those who read 41 or more ( $X=0.78$ ) annually ( $F=2.94$ ,  $p<0.05$ ). A statistically significant difference was found between those who read 21-30 ( $X=0.70$ ) books annually and those who read 41 or more books annually ( $X=0.78$ ) in favor of those who read 41 or more books annually ( $F=9.61$ ,  $p<0.05$ ). Non-gifted students; there is a statistically significant difference between those who read 21-30 books annually ( $X=0.58$ ) and those who read 41 or more books annually ( $X=0.68$ ) in favor of those who read 41 or more books annually ( $F=3.01$ ,  $p<0.05$ ).

**Table 7.** Gender and T-test for Cooperative Learning Skills

<b>Gifted</b>	<b>Gender</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Female	49	3.29	0.43	2.21	.029
	Male	45	3.09	0.44		
<b>Collaborative skills</b>	Female	49	2.99	0.35	2.82	.006
	Male	45	2.73	0.53		
<b>Group reflect</b>	Female	49	2.84	0.44	0.35	.724
	Male	45	2.81	0.53		
<b>Cooperative learning</b>	Female	49	3.03	0.22	2.78	.007
	Male	45	2.83	0.43		
<b>Nongifted</b>	<b>Gender</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Female	112	2.80	0.46	-0.79	.430
	Male	86	2.85	0.49		
<b>Collaborative skills</b>	Female	112	2.83	0.32	1.00	.314
	Male	86	2.78	0.35		
<b>Group reflect</b>	Female	112	2.85	0.49	-2.42	.016
	Male	86	3.02	0.50		
<b>Cooperative learning</b>	Female	112	2.83	0.23	-.74	.459
	Male	86	2.86	0.28		

In Table 7, a statistically significant difference was found in favor of female students in the positive commitment sub-dimension of gifted students ( $X=3.29$ ) ( $t=2.21$ ,  $p<0.05$ ). A statistically significant difference was found in favor of female students in the sub-dimension of working together skills ( $X=2.99$ ) ( $t=2.82$ ,  $p<0.05$ ). No statistically significant difference was found in the sub-dimension of reflection to the group ( $p>0.05$ ). A statistically significant difference was found in favor of female students ( $t=2.78$ ,  $p<0.05$ ) across cooperative learning ( $X=3.03$ ). Non-gifted students; no statistically significant difference was found in general positive commitment, co-working skills



and cooperative learning ( $p>0.05$ ). A statistically significant difference was found in favor of male students ( $X=3.03$ ) in the sub-dimension of reflecting to the group ( $t=-2.42, p<0.05$ ).

**Table 8.** T-test for Cooperative Learning Skills with the Watched Movie/Series

<b>Gifted</b>	<b>Films/series watched</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Yes	64	3.17	0.46	-0.62	.536
	No	30	3.24	0.42		
<b>Collaborative skills</b>	Yes	64	2.84	0.51	-0.63	.526
	No	30	2.91	0.35		
<b>Group reflect</b>	Yes	64	2.76	0.51	-1.76	.080
	No	30	2.95	0.40		
<b>Cooperative learning</b>	Yes	64	2.90	0.40	-1.21	.229
	No	30	3.00	0.10		
<b>Nongifted</b>	<b>Films/series watched</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Yes	128	2.82	0.50	0.04	.965
	No	70	2.82	0.43		
<b>Collaborative skills</b>	Yes	128	2.81	0.34	-0.01	.990
	No	70	2.81	0.33		
<b>Group reflect</b>	Yes	128	2.95	0.50	0.70	.484
	No	70	2.90	0.53		
<b>Cooperative learning</b>	Yes	128	2.85	0.26	0.33	.742
	No	70	2.83	0.25		

In Table 8, there is no significant difference between the films/series watched by the gifted and non-gifted and their cooperative learning skills ( $p>0.05$ ).

**Table 9.** T-test for Mother Education and Cooperative Learning Skills

<b>Gifted</b>	<b>Mather Education</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Middle School	10	3.30	0.40	1.40	.247
	High school	30	3.20	0.40		
	University	43	3.12	0.48		
	Post graduate	11	3.40	0.42		
<b>Collaborative skills</b>	Middle School	10	3.04	0.35	1.32	.270
	High school	30	2.87	0.49		
	University	43	2.80	0.50		
	Post graduate	11	3.03	0.26		
<b>Group reflect</b>	Middle School	10	2.97	0.55	0.75	.522
	High school	30	2.85	0.44		
	University	43	2.82	0.53		
	Post graduate	11	2.65	0.34		
<b>Cooperative learning</b>	Middle School	10	3.08	0.15	1.32	.271
	High school	30	2.94	0.32		
	University	43	2.87	.42		
	Post graduate	11	3.0.	0.20		
<b>Nongifted</b>	<b>Mather Education</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Positive commitment</b>	Middle School	63	2.81	0.44	0.84	.470
	High school	80	2.77	0.47		
	University	44	2.90	0.50		
	Post graduate	11	2.93	0.53		
<b>Collaborative skills</b>	Middle School	63	2.82	0.31	0.06	.981
	High school	80	2.81	0.37		
	University	44	2.80	0.33		
	Post graduate	11	2.83	0.25		

<b>Group reflect</b>	Middle School	63	3.01	0.41	1.56	.200
	High school	80	2.89	0.52		
	University	44	2.93	0.58		
	Post graduate	11	2.68	0.41		
<b>Cooperative learning</b>	Middle School	63	2.86	0.22	0.38	.765
	High school	80	2.82	0.28		
	University	44	2.85	0.27		
	Post graduate	11	2.82	0.21		

According to Table 9, there is no significant difference between the educational status of mothers and cooperative learning skills of gifted and non-gifted students ( $p>0.05$ ).

**Table 10.** T-test for Father Education and Cooperative Learning Skills

<b>Gifted</b>	<b>Father Education</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
<b>Positive commitment</b>	High school	31	3.24	0.40	0.43	.646	
	University	55	3.16	0.46			
	Post graduate	8	3.28	0.55			
<b>Collaborative skills</b>	High school <sup>(1)</sup>	31	3.04	0.32	4.61	.012	(1-3)
	University <sup>(2)</sup>	55	2.81	0.47			
	Post graduate <sup>(3)</sup>	8	2.56	0.65			
<b>Group reflect</b>	High school	31	2.80	0.41	0.56	.568	
	University	55	2.86	0.52			
	Post graduate	8	2.68	0.53			
<b>Cooperative learning</b>	High school	31	3.03	0.24	2.39	.097	
	University	55	2.90	0.36			
	Post graduate	8	2.76	0.52			
<b>Nongifted</b>	<b>Father Education</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	
<b>Positive commitment</b>	Middle school	54	2.84	0.45	0.51	.596	
	High school	101	2.84	0.50			
	University	43	2.76	0.42			
	Post graduate	-	-	-			
<b>Collaborative skills</b>	Middle school	54	2.80	0.35	1.46	.235	
	High school	101	2.79	0.33			
	University	43	2.89	0.34			
	Post graduate	-	-	-			
<b>Group reflect</b>	Middle School	54	2.97	0.50	1.66	.192	
	High school	101	2.86	0.51			
	University	43	3.02	0.49			
	Post graduate	-	-	-			
<b>Cooperative learning</b>	Middle School	54	2.85	0.28	1.14	.321	
	High school	101	2.82	0.25			
	University	43	2.89	0.27			
	Post graduate	-	-	-			

According to Table 10, in gifted students: while there was no statistically significant difference in the sub-dimensions of positive commitment, reflection to the group and cooperative learning in general, in the sub-dimension of working together, there was a difference between those whose fathers graduated from high school ( $X=3.04$ ) and those whose fathers graduated from graduate school ( $X=2.56$ ). statistically significant difference was determined. A statistically significant difference was determined in favor of those whose fathers were high school graduates ( $X=3.04$ ) ( $F=4.61$ ,  $p<0.05$ ). Non-gifted students; There was no statistically significant difference between father's educational status and cooperative learning skills ( $p>0.05$ ).

**Table 11.** Annual Number of Books Read and Anova test on Cooperative Learning Skills

<b>Gifted</b>	Number of books read per year	N	X	S	F	p	Scheffe
<b>Positive commitment</b>	11-20	15	3.36	0.45	2.43	.070	
	21-30	29	3.09	0.40			
	31-40	32	3.29	0.39			
	41 or more	18	3.05	0.54			
<b>Collaborative skills</b>	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.98	0.38	9.61	.000	(1-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.99	0.35			(2-4)
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	2.96	0.37			(3-4)
	41 or more <sup>(4)</sup>	18	2.40	0.57			
<b>Group reflect</b>	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.60	0.32	6.54	.000	(1-2)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.73	0.39			(1-3)
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	3.10	0.45			(2-3)
	41 or more <sup>(4)</sup>	18	2.68	0.60			
<b>Cooperative learning</b>	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.98	0.20	8.26	.000	(1-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.95	0.23			(3-4)
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	3.07	0.28			
	41 or more <sup>(4)</sup>	18	2.62	0.51			
<b>Nongifted</b>	Number of books read per year	N	X	S	F	p	Scheffe
<b>Positive commitment</b>	1-10	31	2.68	0.44	2.49	.044	(1-2)
	11-20	55	2.96	0.47			
	21-30	52	2.78	0.43			
	31-40	44	2.86	0.51			
	41 or more	16	2.67	0.46			
<b>Collaborative skills</b>	1-10 <sup>(1)</sup>	31	2.81	0.34	3.91	.004	(2-4)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	2.74	0.35			(3-4)
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	2.78	0.34			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	2.98	0.24			
	41 or more <sup>(5)</sup>	16	2.72	0.36			
<b>Group reflect</b>	1-10	31	2.87	0.40	0.85	.494	
	11-20	55	2.94	0.54			
	21-30	52	2.86	0.54			
	31-40	44	2.96	0.47			
	41 or more	16	3.10	0.54			
<b>Cooperative learning</b>	1-10 <sup>(1)</sup>	31	2.79	0.26	2.55	.040	(3-4)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	2.84	0.26			
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	2.80	0.24			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	2.95	0.21			
	41 or more <sup>(5)</sup>	16	2.80	0.37			

According to Table 11, no statistically significant difference was found in the positive commitment sub-dimension in gifted students ( $p > 0.05$ ). In the co-working sub-dimension, a statistically significant difference was found between those who read 11-20 ( $X = 2.98$ ) annually and those who read 41 and above ( $X = 2.40$ ) annually in favor of those who read between 11-20 ( $X = 2.98$ ) annually ( $F = 9.61$ ,  $p < 0.05$ ). A statistically significant difference was found between those who read 21-30 ( $X = 2.99$ ) books annually and those who read 41 and above ( $X = 2.40$ ) annually in favor of those who read 21-30 annually ( $F = 9.61$ ,  $p < 0.05$ ). A statistically significant difference was found between those who read 31-40 ( $X = 2.96$ ) books annually and those who read 41 and above ( $X = 2.40$ ) annually in favor of those who read 31-40 books annually ( $F = 9.61$ ,  $p < 0.05$ ). In the group reflection sub-dimension, a statistically significant difference was found between those who read 11-20 books annually ( $X = 2.60$ ) and those who read 21-30 books annually ( $X = 2.73$ ) in favor of those who read 21-30 books annually ( $F = 6.54$ ,  $p < 0.05$ ). A statistically

significant difference was found between those who read 11-20 books annually (X=2.60) and those who read 31-40 books annually (X=3.10) in favor of those who read 31-40 books annually (F=6.54, p<0.05). A statistically significant difference was found between those who read 21-30 books annually (X=3.10) and those who read 31-41 books annually (X=3.10) in favor of those who read 31-40 books annually (F=6.54, p<0.05). In general, a statistically significant difference was found between those who read 11-20 books annually (X=2.98) and those who read 41 or more books annually (X=2.62) in favor of those who read 11-20 books annually (F=8.26, p<0.05). A statistically significant difference was found between those who read 31-41 books annually (X=3.07) and those who read 41 or more books annually (X=2.62) in favor of those who read 31-40 books annually (F=8.26, p<0.05).

Non-gifted students; A statistically significant difference was found between those who read 1-10 books a year (X=2.68) and those who read 11-20 books (X=2.96) in favor of those who read 11-20 books a year (F=2.49, p<0.05). In the sub-dimension of working together, a statistically significant difference was found between those who read 11-20 (X=2.74) and 31-40 (X=2.98) books annually in favor of those who read 31-40 (X=2.98) books annually (F=3.91, p<0.05). A statistically significant difference was found between those who read 21-30 books annually (X=2.78) and those who read 31-40 books annually (X=2.98) in favor of those who read 31-40 (X=2.98) books annually (F=3.91, p<0.05). No statistically significant difference was found in the sub-dimension of projection to the group. In general, a statistically significant difference was found between those who read 21-30 books annually (X=2.80) and those who read 31-40 books annually (X=2.95) in favor of those who read 31-40 annually (F=2.55, p<0.05).

**Table 12.** Correlation Analysis of Reading Comprehension and Cooperative Learning Skills

Üstün		1i	2i	3i	4i	OA
1i	r	1	.302**	.325**	.620**	-.092
	p		.003	.001	.000	.379
2i	r	.302**	1	.250*	.876**	-.021
	p	.003		.015	.000	.840
3i	r	.325**	.250*	1	.601**	.253*
	p	.001	.015		.000	.014
4i	r	.620**	.876**	.601**	1	.040
	p	.000	.000	.000		.700
OA	r	-.092	-.021	.253*	.040	1
	p	.379	.840	.014	.700	
Olağan		1i	2i	3i	4i	OA
1i	r	1	.112	.084	.544**	.034
	p		.117	.238	.000	.637
2i	r	.112	1	.060	.762**	.009
	p	.117		.403	.000	.903
3i	r	.084	.060	1	.534**	.010
	p	.238	.403		.000	.891
4i	r	.544**	.762**	.534**	1	.025
	p	.000	.000	.000		.727
OA	r	.034	.009	.010	.025	1
	p	.637	.903	.891	.727	

\*p < .05. \*\*p < .01. \*\*\*p < .001

According to Table 12, there is a positive, moderately strong relationship between the sub-dimensions of positive commitment and co-working skills of the gifted ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.302$ ). There is a positive, moderately strong relationship between positive commitment and the sub-dimensions of reflecting on the group ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.325$ ). There is a strong positive correlation between positive commitment and general cooperative learning ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.620$ ). There was no relationship between positive commitment sub-dimension and reading comprehension skills ( $p > 0.05$ ). There is a positive, moderately strong relationship between co-working skills and positive commitment sub-dimension ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.302$ ). There is a positive, moderately strong correlation between the skills of working together and the sub-dimension of reflecting to the group ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.250$ ). There is a very strong positive correlation between the sub-dimension of working together and cooperative learning in general ( $0.81 < r < 0.100$ ) ( $r=0.876$ ). There was no relationship between the reflection to the group sub-dimension and the reading comprehension skill ( $p > 0.05$ ). There is a positive, moderately strong correlation between group projection and positive commitment sub-dimension ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.325$ ). There is a positive, moderately strong correlation between group reflection and co-working skills sub-dimension ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.250$ ). There is a strong positive correlation between the sub-dimension of working together and the general cooperative learning ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.601$ ). There is a positive and low-strong relationship between the reflection to the group sub-dimension and reading comprehension skills ( $0.21 < r < 0.40$ ) ( $r=0.253$ ). There is a strong positive correlation between the general cooperative learning and the positive commitment sub-dimension ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.620$ ). There is a very strong positive correlation between the general cooperative learning and the ability to work together ( $0.81 < r < 0.100$ ) ( $r=0.876$ ). There is a strong positive correlation between the general cooperative learning and the reflection to the group sub-dimension ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.601$ ). There is no relationship between general cooperative learning and reading comprehension skills ( $p > 0.05$ ).

Correlation analysis was conducted to determine the relationship between the reading comprehension skills of nongifted and their cooperative learning skills. The result of the correlation analysis is given in Table 12. According to Table 12, there is no significant relationship between positive commitment and co-working skills ( $p > 0.05$ ). There was no relationship between positive commitment and co-working skills ( $p > 0.05$ ). There was no relationship between positive commitment and ability to reflect to the group ( $p > 0.05$ ). There is a strong positive correlation between positive commitment and general cooperative learning ( $0.41 < r < 0.60$ ) ( $r=0.544$ ). There was no significant relationship between working together skills and positive commitment sub-dimensions ( $p > 0.05$ ). There was no significant relationship between the skills of working together and the ability to reflect to the group ( $p > 0.05$ ). There is a strong correlation between working together and cooperative learning in general ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.762$ ). There is no relationship between general and sub-dimensions of cooperative learning and reading comprehension ( $p > 0.05$ ).

There is a statistically significant difference in favor of girls in reading comprehension skills in both gifted and non-gifted student. The relationship between the movies/series watched and cooperative learning skills is not significant in either group. However, there is a significant relationship between the TV series/movies watched and their reading comprehension skills in non-gifted students. While there is no relationship between the

---

number of books read annually and reading comprehension skills in gifted children, reading comprehension skills increase as the number of books read increases in non-gifted students. According to the research conducted by Kandemir and Demiroğlu Memiş (2019) on 5th grade students, female students' reading attitudes, reading comprehension achievements, and metacognitive reading awareness are higher than male students. These skills of the students who like to read books are higher than the students who do not like to read. The present study supports the conclusion that there is a significant relationship between the increase in reading comprehension skills as the number of books read annually increases in non-gifted. In addition, the lack of a significant difference in gifted students shows the possibility that they already have a high motivation towards reading. The fact that there is a significant relationship between watching TV series/movies and reading comprehension skills of non-gifted students shows that their exposure to different stimuli strengthens their comprehension skills, and it is necessary to include listening and watching skills in the process to support this understanding. There is no significant relationship between the reading comprehension skills of the gifted and their mother's education. As the mother education of non-gifted, their reading comprehension skills also increase. According to the research conducted by Kayıran and Ağaçkiran (2018), as the educational status of mothers increases, children's reading comprehension skills increase. A similar study was done by Algül and Bozkurt. Accordingly, there is a significant relationship between the ability to make inferences in the reading comprehension process and the education level of the parents. According to Anılan's (2004) research, reading comprehension skills are positively affected by the educational status of parents. According to the research conducted by Özcan (2018), no significant difference was found between mother education and reading comprehension skills in both gifted and non-gifted students. A significant difference was determined between father education and reading comprehension skills. In this study, there was no relationship between parental education and the reading comprehension skills of gifted students, while there was an increase in reading comprehension skills as the mother's education increased in non-gifted students. These different results should be taken into account because the research groups were different, the dates of the study were different, and the environmental factors at the time of the research were affecting the results. In addition, the fact that the reading comprehension skills of gifted students were not affected by the educational status of their parents in both studies shows that the intrinsic motivation of gifted students is determinant on their interest in reading.

Gifted female students' positive commitment, collaboration and cooperative learning skills are generally better than male students. On the other hand, it was found to be significant in favor of males in the sub-dimension of reflecting to the group in students non-gifted. While there is no significant relationship between mother education and cooperative education in gifted students, the working skills of those whose fathers are high school graduates in father education are higher than those whose fathers have a graduate degree. There was no significant difference in non-gifted students. There was a significant difference between reading comprehension skills and cooperative learning skills in both groups. Although there are variables such as gender, parent education, number of books read annually or TV series/films that affect these two skills, the relationship between these two skills in general reveals the necessity of using cooperative learning in reading education. As

a matter of fact, in an experimental study conducted by Wilson (1991), reading activities with cooperative learning improve their reading comprehension skills. According to Tüysüz (2013), gifted students learn better in collaborative, competitive, and high-participation environments. The result of this research supports the research of Tüysüz (2013). An experimental study was conducted by Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch and Kouzekanani (2006) on the effect of cooperative learning on reading comprehension skills. As a result of the study, a significant difference was determined in favor of the experimental group. Kahyaoğlu and Pesen (2013) also conducted a study to determine the characteristics of gifted students in the education process. As a result of the research, they determined that gifted students have characteristics such as cooperative, active, independent and competitive. The use of these features in the reading education of these students shows that it will contribute positively to their academic and personality development. According to the results of Stevens' (2003) experimental research, cooperative learning positively affects secondary school students' reading success. A similar study was carried out by Bromley and Modlo (1997). Here, too, a collaborative experimental study was conducted. As a result of the research, it was determined that it created positive results in students' language skills, communication skills and cognitive skills.

## **RECOMMENDATIONS**

Considering the current research results and similar studies, it is possible to state that cooperative learning skills contribute positively to reading comprehension skills. Considering that the relationship between these two skills is positive in both sample groups, it shows that education should be carried out in cooperation as much as possible. These cooperative learning environments should not be limited to only Turkish lessons, but should be used effectively for all teaching purposes. This research was carried out by selecting a specific target group as a sample group. Sample groups can be expanded in new studies. Studies can be conducted for different intelligence and age levels. Studies on the relationship between cooperative learning and other language skills can be carried out. Qualitative research can also be used to deepen quantitative research.

## **ETHICAL TEXT**

In this study, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the study belongs to the author. This study was found ethically appropriate by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Yildiz Technical University with the decision dated 02.05.2022 and numbered 2022.05.

**Author(s) Contribution Rate:** The author's contribution to this article is 100 %.

## REFERENCES

- Algül, Ö. & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51,175-204 .
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Artzt, A. F. & Newman, C. M. (1990). Implementing the standards: Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83(6) 448-52.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel Yetenekli çocuklar*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Baykoç Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Bromley, K., & Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading & Writing Quarterly*, 13(1), 21-36.
- Burak, D. (2020). *İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Uyarlanabilir Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students perceptions. *International Education Journal*. 4(3), 177-191.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Davaslıgil, Ümit., Uzun, Metin. (2004). 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 134-158.
- Güneş, F. (2003). Okuma–yazma öğretiminde cümlenin önemi. *TÜBAR-XIII*.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın Alkış, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. Brookes Press.
- Kandemir, H. & Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Special Issue), 67-82.



- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 195-209.
- Kayıran, B. K., & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4).
- MEB. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. Harcourt Broce Jovanovich.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Renzulli, Joseph S. 1978. Kappan classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*. 60(3), 180-185.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, (32), 403-408.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, (12), 40-62.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, (9), 137-160.
- Susar Kırmızı, F. & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKUAD*, 5(1), 64-76.

- Tüysüz, C. (2013) Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- VanTassel-Baska, Joyce. 2003. Differentiating the Language Arts for high ability learners K– 8. *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*.
- Wilson, S. R. L. (1991). *The effects of cooperative learning on reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Mississippi University.

## **ÖZEL YETENEKLİ VE OLAĞAN GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

### **Öz**

21. yüzyılın en önemli becerileri arasında yer alan işbirlikli öğrenme becerisine sahip olan bireyler, üst düzey düşünme becerileri daha etkin kullanabilmekte, insan ilişkilerini yönetmede daha başarılı olabilmektedirler. Böylece kendi potansiyellerini ortaya koyabilme, bir işi birlikte yönetebilme becerilerine sahip olabilmektedirler. Bu süreçte temel öğrenme yollarından olan okuma ve okuduğunu anlama becerileri önemli rol üstlenmektedir. Çünkü okuduklarından anlam çıkarabilen ve bu doğrultuda yaşamını işbirliğiyle yönetebilen bireyler gerçek niteliğe erişebilmektedirler. Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre daha farklı gelişim özellikleri göstermektedirler. Bu gelişim süreçleri eğitim ile beslenirken çağın gerektirdiği becerileri de edinmeleri için mevcut durumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu durumlar göz önünde bulundurularak üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren 6 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişki, bazı demografik bilgilerle okuduğunu anlama becerileri ve işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmada 94'ü üstün yetenekli, 196'sı olağan gelişim gösteren olmak üzere toplam 290 altıncı sınıf öğrencisi örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan 2 BİLSEM ve 3 devlet okulunda yürütülmüştür. İstatistik analizleri sonucunda elde edilen verilere göre her iki grupta da işbirlikli öğrenme ile alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin yıllık okudukları kitap sayısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki yokken olağan gelişim gösteren öğrencilerin yıllık okudukları kitap sayısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki vardır.

**Anahtar kelimeler:** Üstün yetenek, işbirlikli öğrenme, okuma, olağan gelişim

## GİRİŞ

Yaşamın anlamlandırılması noktasında ve çağın gerektirdikleri doğrultusunda öz farkındalık geliştirenler kendilerini gerçekleştirmeye yönelik adım atabilme yetisine sahiplerdir. Bu nedenle eğitimin temel ölçütlerinden biri de bu öz farkındalıkların gelişimine hizmet edecek eğitim-öğretim programlarının sürece katılmasında ön ayak olmaktır. 21. yüzyılda artık bilginin yerini beceri, bilişsel yetilerin yerini üst düzey düşünme becerileri almaya başlamıştır. Teknolojik ilerlemeler her an sınırsız bilgiye erişimi kolaylaştırırken bu bilgilerin yapılandırılması konusunda yine bireyin etkin olmasını zorunlu bir hale getirmektedir (Uçak ve Erdem, 2020; Çelik, 2006; Karip, 2005). Bu nedenle okuduğunu anlayan, okuduğundan yeni anlamlar çıkaran, bunları günlük yaşamında etkin bir şekilde kullanan bireyler teknolojik ilerlemelerin, bilimsel gelişmelerin nimetlerinden yararlanma fırsatını yakalayabilmektedirler. Çünkü okuduklarından öte şeylerin bilincine sahip olan bireylerin yaratıcı olmaları, eleştirel düşünebilmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle özellikle Türkçe eğitimine yönelik geliştirilen öğretim programlarında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının süreç içerisinde gerçekleştirilmesi ve gerekirse bu kazanımların da ötesinde farkındalıklar kazandıracak öğretimde farklılaştırmalara gidilmesi eğitimin amacına ulaşmasına kolaylık sağlayacaktır. Çünkü okuma formal eğitim sürecinin temel bileşenlerinin başında gelmektedir. Çoğunlukla öğrenim süreci metinlerle gerçekleşmektedir. Küçük yaşlarda okuma eyleminin gerçekleşmesi için eğitim verilmektedir. Aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklar kazandıracak okumalar sağlandığı takdirde nitelikli bir süreç gerçekleşecektir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Mete, 2012; Güneş, 2003). Metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuma süreci becerilerin kazandırılmasının yanı sıra yaşamın sosyal, kültürel vb. birçok boyutuna karşı da farkındalık geliştirmektedir (Susar Kırmızı, 2014; Arıcı, 2012). Okuma süreçlerinin niteliği arttıkça öğrencinin sınırlı bir eylemden hareketle sınırsız yaşamın kapılarını aralamanın ötesine geçme olanağı da artmaktadır. Metin tek başına bir uyarıcı iken metnin içeriğinin zenginliği öğrenciyi sınırsız uyarıcılar sunmaktadır. Bu nitelikli okuma süreçlerini anlamlandıran, bunları zihninde yapılandıran bireyler akademik yaşamın yanı sıra gerçek yaşam olaylarına, gerçek yaşam ilişkilerine karşı daha ılımlı olabilmekte daha nitelikli bireyler haline gelebilmektedirler (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013; Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Samuels, 1997). Bu niteliklerle birlikte 21. yüzyılda önemli bir yere sahip olan işbirliği kavramı devreye girmektedir. Eğitimde işbirliği kavramı ilk olarak Piaget, Vygotsky gibi eğitim bilimciler tarafından kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme mevcut sorunun ortaya çıkarılması ve buna yönelik çözümlerin ortaya konulması için birden fazla kişinin bir araya gelip ortak çaba sergilemelerini ifade etmektedir (Soller, 2001). Eğitim-öğretim sürecinde akranların birbirleri ile daha rahat şekilde iletişime geçebilmeleri, birlikte bir şeyler üzerine akıl yürütebilmeleri, birbirlerini anlamak ve birbirlerinden yeni bir şeyler öğrenmek için çaba harcamaları işbirlikli öğrenme ortamında kaçınılmaz olmaktadır. Çağımızda bir ürünün ortaya çıkabilmesi için birçok iş kolu bir arada çalışmak zorundadır. Daha nitelikli, daha başarı dolu eylemlerin ortaya konulması birden fazla kişinin elbirliğiyle hareket etmesi ile mümkündür. Eğitimde birbirlerini destekleyerek ilerleyen çocuklar arasında olumlu bağlılıklar oluşmakta, akademik gelişimleri daha hızlanmaktadır (Uysal, 2009; Johnson ve Johnson, 1994; Artz ve Newman, 1990). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini sağlamak için işbirlikli öğrenmeye başvurmak önemlidir. Böylece işbirlikli öğrenmenin getirdiği grup ruhu, öğrencilerin birbirlerine karşı geliştirdikleri bağlılık onların okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacaktır (Burdett, 2003).

Bu sırada akran öğrenmeleri için de büyük bir fırsat doğmaktadır. Bu fırsatlar çocukların okumadan üst düzeyde verim almalarını sağlayacaktır (Burdett, 2003). Bu süreç öğrencilerin bireysel farklılıklarını da ortaya koyabilmelerine ve kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlayacaktır. Özellikle toplumun hatırı sayılır bir kesimini oluşturan üstün yetenekli çocuklar çoğu zaman kendilerini ifade edebilecekleri eğitim ortamlarından mahrumdurlar (Çağlar, 2004; VanTassel-Baska, 2003). Bu durum onların başarılarını olumsuz etkilemenin yanında sosyal anlamda da izole olmalarına, içlerine kapanmalarına neden olabilmektedir (Baykoç Dönmez, 2015; Renzulli, 1978). Oysa kendilerine uygun eğitim ortamı sağlandığında yeni bilgilere daha fazla ilgi göstermektedirler. Yaşıtlarına göre daha geniş sözcük dağarcığına sahipler ve dili daha etkin kullanabilmektedirler (Sak, 2010; Ataman, 2004; Davaslıgil, 1990; Oğurlu, 2007). Yaşıtlarına oranla öğrendiklerini daha etkin şekilde genelleyip soyutlaştırma ve bilgiler arasında uzak bağlantılar kurup üst düzey becerilerini geliştirmektedirler. Eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm üretmek için kolay pes etmezler (Renzulli, 1978). Bütün bunlar onlara uygun eğitim ortamı sağlandığı takdirde ortaya çıkabilecek onlar için olağan süreçlerdir. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik farklı dönemlerde farklı planlamalar yapılmıştır. Günümüzde Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla örgün eğitim sürecinin dışında kalan bazı zaman dilimlerinde kendilerine uygun eğitimler verilmektedir. Bu amaç çocukların eğitim haklarına erişimleri için olumlu bir durum olsa da örgün eğitimde farklılaştırılmış bir müfredatın ortaya konulması öğretmenlerin inisiyatifinde olmaktadır. Bu nedenle daha genelleyici ve sistemli bir eğitim yapısının ortaya konulması üstün yetenekli çocukların eğitimi için gereklidir. Bu araştırma kapsamında eğitimde önemli bir yere sahip olan okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrenciler örneklem grubu olarak seçilmiştir. Buradaki amaç her iki gruptaki değişime vurguda bulunmak ve müfredatların oluşturulmasında bu öğrencilerin özelliklerinin referans olmasına katkı sağlamaktır. Okuduğunu anlayan ve işbirliği içerisinde öğrenmelerini gerçekleştiren bireylere olan ihtiyaç bu çağ için oldukça gereklidir. Eğitimin amacı da bireyin yaşama uyum sağlamasına katkı sağlamaksa oluşturulacak programlar için verilerin ortaya konulması elzemdir. Bu hususta yapılmış çalışmalara da rastlanmaması dikkate alınarak şu araştırma problemi ve alt problemlerine yer verilmiştir:

\*Üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcıların okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

- Üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcıların okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki nasıldır?
- Üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcıların okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerileri ile yıllık okudukları kitap sayısı arasındaki ilişki nasıldır?
- Üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcıların okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerileri ile anne-baba eğitim durumları arasındaki ilişki nasıldır?

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında model, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma modeli

Bu araştırmada 6. sınıfa giden üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişki ile bunlarla belirlenen demografik bilgileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre okuduğunu anlama ile işbirlikli öğrenme arasındaki ilişki, cinsiyet, anne-baba eğitimi, yılda okunan kitap sayısı, takip edilen film/dizi ile işbirlikli öğrenme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeli ile çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile birden fazla olan değişkenler arasındaki değişimleri ve bu değişimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Karasar, 2016).

### Araştırma grubu

Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubu 2022-2023 yılında İstanbul'da eğitim gören 290 kişilik 6. sınıf öğrencisidir. Grubun belirlenmesi uygun örnekleme yoluyla gerçekleşmiştir. Uygun örnekleme ulaşılabilir, hızlı, kolay ve ekonomik olması nedeniyle araştırmacıların çalışmalarını etkin bir şekilde yürütmelerinde onlara kolaylık sağlamaktadır. Evrene ulaşılmasının zor veya mümkün olmadığı durumlarda da uygun örneklemeden yararlanılmaktadır (Monette ve Sullivan De Jong, 1990). Araştırmaya konu olan örneklem grubunun demografik bilgilerine ait detaylı bilgi Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

<b>Üstün yetenekli</b>			<b>Olağan G.G.</b>		
Cinsiyet	Yüzde (%)	N	Cinsiyet	Yüzde(%)	N
Kız	%52.1	49	Kız	%56.6	112
Erkek	%47.9	45	Erkek	%43.4	86
<b>Toplam</b>	<b>%100</b>	<b>94</b>	<b>Toplam</b>	<b>%100</b>	<b>196</b>
Kitap sayısı	Yüzde (%)	N	kitap sayısı	Yüzde (%)	N
11-20	%16	15	1-10	%15.7	31
			11-20	%27.8	55
21-30	%30.9	29	21-30	%26.3	52
31-40	%34.0	32	31-40	%22.2	44
41 ve üzeri	%19.1	18	41 ve üzeri	%8.1	16
Dizi/film takibi	Yüzde (%)	N	Dizi/film takibi	Yüzde (%)	N
<b>Evet</b>	<b>%68.1</b>	<b>64</b>	<b>Evet</b>	<b>%64.6</b>	<b>128</b>
<b>Hayır</b>	<b>%31.9</b>	<b>30</b>	<b>Hayır</b>	<b>%35.4</b>	<b>70</b>
Anne Eğitimi	Yüzde (%)	N	Anne Eğitimi	Yüzde (%)	N
<b>Ortaokul</b>	<b>%16,5</b>	<b>10</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>%31.8</b>	<b>63</b>
<b>Lise</b>	<b>%3,8</b>	<b>30</b>	<b>Lise</b>	<b>%40.4</b>	<b>80</b>
<b>Üniversite</b>	<b>%5,2</b>	<b>43</b>	<b>Üniversite</b>	<b>%22.2</b>	<b>44</b>

Lisansüstü	%2,3	11	Lisansüstü	%5.6	11
Baba Eğitimi	Yüzde (%)	N	Baba Eğitimi	Yüzde (%)	N
Ortaokul	-	-	Ortaokul	%27.3	54
Lise	%33	31	Lise	%51	101
Üniversite	%58.5	55	Üniversite	%21.7	43
Lisansüstü	%8.5	8	Lisansüstü	-	-

Tablo 1’de üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcılara dair demografik bilgiler verilmiştir. Tablo 1’e göre üstün yetenekli katılımcıların sayısı 94’tür. Bunların 49’u (%52.1) kız, 45’i (%47,9) erkektir. %16’sı yılda 11-20, %30.9’u 21-30, %34’ü 31-40, %19.1’i 41 ve üzerinde kitap okumaktadır. %68.1’i kendi yaşına uygun dizi/film takip ederken %31.9’u herhangi bir dizi/film takip etmemektedir. Annelerinin %16.5’i ortaokul, %3.8’i lise, %5.2’si üniversite, %2.3’ü lisansüstü mezunudur. Babalarının %33’ü lise, %58.5’i üniversite, %8.5’i lisansüstü mezunudur. Olağan gelişim gösteren katılımcıların sayısı 196’dır. Bunların %56.6’sı kız, %43.4’ü erkektir. %15.7’si yılda 1-10, %27.8’i yılda 11-20, %26.3’ü yılda 21-30, %22.2’si yılda 31-40, %8.1’i yılda 41 ve üzerinde kitap okumaktadır. %64.6’si dizi/film takip ederken %35.4’ü herhangi bir dizi/film takip etmemektedir. Annelerinin %31.8’i ortaokul, %40.4’ü lise, %22.2’si üniversite, %5.6’sı lisansüstü mezunudur. Babalarının %27.3’ü ortaokul, %51’i lise, %21.7’si üniversite mezunudur. Anne veya babası ortaokul mezunu olan üstün yetenekli öğrenci yoktur. Olağan gelişim gösteren katılımcıların babaları lisansüstü mezunu olan yoktur.

#### Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu: Demografik bilgi formu katılımcıların cinsiyetleri, anne ve baba eğitim durumları, katılımcıların yıllık okudukları kitap sayıları, takip ettikleri dizi/film durumlarına dair bilgileri içermektedir.

İşbirlikli öğrenme becerisi ölçeği: Ölçek Burak (2020) tarafından geliştirilmiştir. 8-11 yaş arasındaki çocukların işbirlikli öğrenme becerilerini ölçmeyi amaçlayan ölçek dörtlü likert tipi ölçektir. “1= Hiçbir Zaman”, “2= Ara Sıra”, “3= Çoğunlukla”, “4= Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. 17 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan ise 68’dir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; olumlu bağlılık, birlikte çalışma becerileri, gruba yansıtma şeklindedir. Olumlu bağlılık alt boyutundaki “İşbirlikli öğrenirken sadece kendi başarımlar için çalışırım” maddesi terstir. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı olumlu bağlılık alt boyutu için .61, birlikte çalışma becerileri için .83, yansıtma alt boyutu için .64 ve ölçeğin geneli için .87 olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama testi: Okuduğunu anlama testinde kullanılan sorular 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı için geçerlik ve güvenirlikleri sağlanmış olan sorulardan oluşmaktadır. Soruların araştırma amacına uygunluğunu teyit etmek amacıyla 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda 20 sorunun araştırmanın amacına uygun şekilde kullanılabileceğine dair dönüt alınmış ve buna göre okuduğunu anlama testi belirlenmiştir.

### Verilerin toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda okuduğunu anlama testi, işbirlikli öğrenme testi, demografik bilgi formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce ilgili izinler alınmıştır. Etik kurul izni için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne başvurulmuştur. Çalışmaya yönelik etik kurul toplantısı 02.05.2022 tarihinde yapılmış, 2022.05 karar ile kabul edilmiştir. Kararın ardından araştırmanın verileri toplanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, çalışmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebileceklerine dair haklarının olduğu, çalışmada herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmeyeceğine dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama esnasında formları eksiksiz bir şekilde doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Formlar toplam 301 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Ancak 11 formun eksik doldurulmuş olması nedeniyle bu formlar araştırmada kullanılmamıştır.

### Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22. paket programı ile analiz edilmiştir.

### BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet ile Okuduğunu Anlama Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Okuduğunu anlama	Kız	49	0.75	0.10	2.51	.014
	Erkek	45	0.70	0.11		
Olağan gelişim	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Okuduğunu anlama	Kız	112	0.64	0.12	5.38	.000
	Erkek	86	0.55	0.11		

Tablo 2’de üstün yetenekli kız öğrenciler lehine ( $X=0.75$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=2.51$ ,  $p<0.05$ ). Olağan gelişim gösteren kız öğrenciler ( $X=0.64$ ) lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=5.38$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 3.** Takip Edilen Film/Dizi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Üstün yetenek	Film/Dizi	N	X	S	t	p
Okuduğunu anlama	Evet	64	0.73	0.10	0.57	.569
	Hayır	30	0.72	0.11		
Olağan gelişim	Film/Dizi	N	X	S	t	p
Okuduğunu anlama	Evet	128	0.62	0.11	3.02	.003
	Hayır	70	0.57	0.13		

Tablo 3’te üstün yeteneklilerin takip ettikleri film/dizilerle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Olağan gelişim gösterenlerin okuduğunu anlama becerileri arasında film/dizi takip edenler ( $X=0.62$ ) için istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=3.02$ ,  $p<0.05$ ).



**Tablo 4.** Anne Eğitimi ile Okuduğunu Anlama Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Anne Eğitim	N	X	S	F	p	
Okuduğunu anlama	Ortaokul	10	0.76	0.11	1.26	0.291	
	Lise	30	0.71	0.11			
	Üniversite	43	0.71	0.10			
	Lisansüstü	11	0.77	0.07			
Olağan gelişim	Anne Eğitim	N	X	S	F	p	Scheffe
Okuduğunu anlama	Ortaokul <sup>(1)</sup>	63	0.54	0.08	10.75	.000	(1-2)
	Lise <sup>(2)</sup>	80	0.60	0.13			(1-3)
	Üniversite <sup>(3)</sup>	44	0.64	0.13			(1-4)
	Lisansüstü <sup>(4)</sup>	11	0.72	0.07			(2-4)
							(4-3)

Tablo 4'te üstün yeteneklilerin anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0.05$ ). Olağan gelişim gösterenlerin annesi lise mezun olanların ( $X=0.60$ ) okuduğunu anlama becerileri anneleri ortaokul mezunu olanlara ( $X=0.54$ ) göre; annesi üniversite mezunu olanların ( $X=0.64$ ) annesi ortaokul mezunu olanlara ( $X=0.54$ ) göre; annesi lisansüstü mezunu olanların ( $X=0.72$ ) annesi lise mezunu olanlara ( $X=0.60$ ) göre; annesi lisansüstü mezunu olanların ( $X=0.72$ ) annesi üniversite mezunu olanlara ( $X=0.64$ ) göre okuduğunu anlama becerileri daha yüksektir ( $F=10.75$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 5.** Baba Eğitimi ile Okuduğunu Anlama Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Baba eğitimi	N	X	S	F	p	
Okuduğunu anlama	Lise	31	0.69	0.11	2.94	.095	
	Üniversite	55	0.74	0.11			
	Lisansüstü	8	0.76	0.06			
Ölçekler	Baba Eğitim	N	X	S	F	p	Scheffe
Okuduğunu anlama	Ortaokul <sup>(1)</sup>	54	0.54	0.11	5.38	.005	(1-2)
	Lise <sup>(2)</sup>	101	0.60	0.12			
	Üniversite <sup>(3)</sup>	43	0.64	0.13			
	Lisansüstü	-	-	-			

Tablo 5'te üstün yeteneklilerin baba eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Olağan gelişim gösterenlerin babası lise mezun olanların ( $X=0.60$ ) okuduğunu anlama becerileri babaları ortaokul mezunu olanlara ( $X=0.54$ ) göre daha yüksektir ( $F=5.38$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 6.** Yıllık Okunan Kitap Sayısı ile Okuduğunu Anlama Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Yıllık okuma	N	X	S	F	p	Sheffe
Okuduğunu anlama	11-20 <sup>(1)</sup>	15	0.68	0.11	2.94	.037	(1-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	0.70	0.10			(2-4)
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	0.74	0.10			
	41 ve üzeri <sup>(4)</sup>	18	0.78	0.09			
Ölçekler	Yıllık okuma	N	X	S	F	p	Scheffe
Okuduğunu anlama	1-10 <sup>(1)</sup>	31	0.62	0.11	3.01	.019	(3-5)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	0.58	0.13			
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	0.58	0.10			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	0.58	0.13			
	50 ve üzeri <sup>(5)</sup>	16	0.68	0.12			

Tablo 6’da üstün yeteneklilerden yıllık 41 ve üzeri ( $X=0.78$ ) ile yıllık 11-20 kitap okuyanlar ( $X=0.68$ ) arasında yıllık 41 ve üzeri ( $X=0.78$ ) kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=2.94$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 21-30 ( $X=0.70$ ) kitap okuyanlar ile yıllık 41 ve üzeri ( $X=0.78$ ) kitap okuyanlar arasında yıllık 41 ve üzeri kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=9.61$ ,  $p<0.05$ ). Üstün yetenekli olmayanlarda; yıllık 21-30 kitap okuyanlar ( $X=0.58$ ) ile yıllık 50 ve üzeri kitap okuyanlar ( $X=0.68$ ) arasında yıllık 50 ve üzeri kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $F=3.01$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 7.** Cinsiyet ile İşbirlikli Öğrenme Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Olumlu bağlılık	Kız	49	3.29	0.43	2.21	.029
	Erkek	45	3.09	0.44		
Birlikte çalışma becerileri	Kız	49	2.99	0.35	2.82	.006
	Erkek	45	2.73	0.53		
Gruba yansıtma	Kız	49	2.84	0.44	0.35	.724
	Erkek	45	2.81	0.53		
İşbirlikli öğrenme	Kız	49	3.03	0.22	2.78	.007
	Erkek	45	2.83	0.43		
Üstün yetenek	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Olumlu bağlılık	Kız	112	2.80	0.46	-0.79	.430
	Erkek	86	2.85	0.49		
Birlikte çalışma becerileri	Kız	112	2.83	0.32	1.00	.314
	Erkek	86	2.78	0.35		
Gruba yansıtma	Kız	112	2.85	0.49	-2.42	.016
	Erkek	86	3.02	0.50		
İşbirlikli Öğrenme	Kız	112	2.83	0.23	-.74	.459
	Erkek	86	2.86	0.28		

Tablo 7’de üstün yeteneklilerin olumlu bağlılık alt boyutunda ( $X=3.29$ ) kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=2.21$ ,  $p<0.05$ ). Birlikte çalışma becerileri alt boyutunda ( $X=2.99$ ) kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=2.82$ ,  $p<0.05$ ). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). İşbirlikli öğrenme genelinde ( $X=3.03$ ) kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=2.78$ ,  $p<0.05$ ).

Üstün yetenekli olmayan öğrencilerin; olumlu bağlılık, birlikte çalışma becerileri alt boyutları ile işbirlikli öğrenmenin genelinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Gruba yansıtma alt boyutunda erkek öğrenciler ( $X=3.03$ ) lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=-2.42$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 8.** Takip Edilen Film/Dizi ile İşbirlikli Öğrenme Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Film/Dizi	N	X	S	t	p
Olumlu bağlılık	Evet	64	3.17	0.46	-0.62	.536
	Hayır	30	3.24	0.42		
Birlikte çalışma becerileri	Evet	64	2.84	0.51	-0.63	.526
	Hayır	30	2.91	0.35		
Gruba yansıtma	Evet	64	2.76	0.51	-1.76	.080
	Hayır	30	2.95	0.40		
İşbirlikli Öğrenme	Evet	64	2.90	0.40	-1.21	.229
	Hayır	30	3.00	0.10		
Üstün yetenek	Film/Dizi	N	X	S	t	p

<b>Olumlu bağlılık</b>	Evet	128	2.82	0.50	0.04	.965
	Hayır	70	2.82	0.43		
<b>Birlikte çalışma becerileri</b>	Evet	128	2.81	0.34	-0.01	.990
	Hayır	70	2.81	0.33		
<b>Gruba yansıtma</b>	Evet	128	2.95	0.50	0.70	.484
	Hayır	70	2.90	0.53		
<b>İşbirlikli Öğrenme</b>	Evet	128	2.85	0.26	0.33	.742
	Hayır	70	2.83	0.25		

Tablo 8’de üstün yeteneklilerin ve olağan gelişim gösterenlerin takip ettikleri film/dizilerle işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0.05$ ).

**Tablo 9.** Anne Eğitimi ile İşbirlikli Öğrenme Becerisine Dair T Testi

<b>Üstün yetenek</b>	<b>Anne Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Olumlu bağlılık	Ortaokul	10	3.30	0.40	1.40	.247
	Lise	30	3.20	0.40		
	Üniversite	43	3.12	0.48		
	Lisansüstü	11	3.40	0.42		
Birlikte çalışma becerileri	Ortaokul	10	3.04	0.35	1.32	.270
	Lise	30	2.87	0.49		
	Üniversite	43	2.80	0.50		
	Lisansüstü	11	3.03	0.26		
Gruba yansıtma	Ortaokul	10	2.97	0.55	0.75	.522
	Lise	30	2.85	0.44		
	Üniversite	43	2.82	0.53		
	Lisansüstü	11	2.65	0.34		
İşbirlikli Öğrenme	Ortaokul	10	3.08	0.15	1.32	.271
	Lise	30	2.94	0.32		
	Üniversite	43	2.87	.42		
	Lisansüstü	11	3.0	0.20		
<b>Olağan gelişim</b>	<b>Anne Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Olumlu bağlılık	Ortaokul	63	2.81	0.44	0.84	.470
	Lise	80	2.77	0.47		
	Üniversite	44	2.90	0.50		
	Lisansüstü	11	2.93	0.53		
Birlikte çalışma becerileri	Ortaokul	63	2.82	0.31	0.06	.981
	Lise	80	2.81	0.37		
	Üniversite	44	2.80	0.33		
	Lisansüstü	11	2.83	0.25		
Gruba yansıtma	Ortaokul	63	3.01	0.41	1.56	.200
	Lise	80	2.89	0.52		
	Üniversite	44	2.93	0.58		
	Lisansüstü	11	2.68	0.41		
İşbirlikli Öğrenme	Ortaokul	63	2.86	0.22	0.38	.765
	Lise	80	2.82	0.28		
	Üniversite	44	2.85	0.27		
	Lisansüstü	11	2.82	0.21		

Tablo 9’a göre üstün yeteneklilerin ve olağan gelişim gösterenlerin anne eğitim durumları ile işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0.05$ ).

**Tablo 10.** Baba Eğitimi ile İşbirlikli Öğrenme Becerisine Dair T Testi

Üstün yetenek	Baba eğitim	N	X	S	F	p	Scheffe
Olumlu bağlılık	Lise	31	3.24	0.40	0.43	.646	
	Üniversite	55	3.16	0.46			
	Lisansüstü	8	3.28	0.55			
Birlikte çalışma becerileri	Lise <sup>(1)</sup>	31	3.04	0.32	4.61	.012	(1-3)
	Üniversite <sup>(2)</sup>	55	2.81	0.47			
	Lisansüstü <sup>(3)</sup>	8	2.56	0.65			
Gruba yansıtma	Lise	31	2.80	0.41	0.56	.568	
	Üniversite	55	2.86	0.52			
	Lisansüstü	8	2.68	0.53			
İşbirlikli Öğrenme	Lise	31	3.03	0.24	2.39	.097	
	Üniversite	55	2.90	0.36			
	Lisansüstü	8	2.76	0.52			
Ölçekler	Baba Eğitim	N	X	S	F	p	
Olumlu bağlılık	Ortaokul	54	2.84	0.45	0.51	.596	
	Lise	101	2.84	0.50			
	Üniversite	43	2.76	0.42			
	Lisansüstü	-	-	-			
Birlikte çalışma becerileri	Ortaokul	54	2.80	0.35	1.46	.235	
	Lise	101	2.79	0.33			
	Üniversite	43	2.89	0.34			
	Lisansüstü	-	-	-			
Gruba yansıtma	Ortaokul	54	2.97	0.50	1.66	.192	
	Lise	101	2.86	0.51			
	Üniversite	43	3.02	0.49			
	Lisansüstü	-	-	-			
İşbirlikli Öğrenme	Ortaokul	54	2.85	0.28	1.14	.321	
	Lise	101	2.82	0.25			
	Üniversite	43	2.89	0.27			
	Lisansüstü	-	-	-			

Tablo 10'a göre üstün yeteneklilerin olumlu bağlılık, gruba yansıtma alt boyutları ile işbirlikli öğrenmenin genelinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmezken birlikte çalışma becerileri alt boyutunda babası lise mezunu (X=3.04) olanlar ile babası lisansüstü mezunu (X=2.56) olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Babası lise mezunu olanların (X=3.04) lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (F=4.61, p<0.05). Olağan gelişim gösterenlerin baba eğitim durumları ile işbirlikli öğrenme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (p>0.05).

**Tablo 11.** Yıllık Kitap Okunan Kitap Sayısı ile İşbirlikli Öğrenme Becerilerine Dair Anova Testi

Üstün yetenek	Yıllık kitap	N	X	S	F	p	Scheffe
Olumlu bağlılık	11-20	15	3.36	0.45	2.43	.070	
	21-30	29	3.09	0.40			
	31-40	32	3.29	0.39			
	41 ve üzeri	18	3.05	0.54			
Birlikte çalışma becerileri	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.98	0.38	9.61	.000	(1-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.99	0.35			
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	2.96	0.37			
	41 ve üzeri <sup>(4)</sup>	18	2.40	0.57			
Gruba yansıtma	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.60	0.32	6.54	.000	(1-2)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.73	0.39			
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	3.10	0.45			
	41 ve üzeri <sup>(4)</sup>	18	2.68	0.60			

Ölçekler	Yıllık kitap	N	X	S	F	p	Scheffe
İşbirlikli öğrenme	11-20 <sup>(1)</sup>	15	2.98	0.20	8.26	.000	(1-4) (3-4)
	21-30 <sup>(2)</sup>	29	2.95	0.23			
	31-40 <sup>(3)</sup>	32	3.07	0.28			
	41 ve üzeri <sup>(4)</sup>	18	2.62	0.51			
Olumlu bağlılık	1-10	31	2.68	0.44	2.49	.044	(1-2)
	11-20	55	2.96	0.47			
	21-30	52	2.78	0.43			
	31-40	44	2.86	0.51			
	50 ve üzeri	16	2.67	0.46			
Birlikte çalışma becerileri	1-10 <sup>(1)</sup>	31	2.81	0.34	3.91	.004	(2-4) (3-4)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	2.74	0.35			
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	2.78	0.34			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	2.98	0.24			
	50 ve üzeri <sup>(5)</sup>	16	2.72	0.36			
Gruba yansıtma	1-10	31	2.87	0.40	0.85	.494	
	11-20	55	2.94	0.54			
	21-30	52	2.86	0.54			
	31-40	44	2.96	0.47			
	50 ve üzeri	16	3.10	0.54			
İşbirlikli Öğrenme	1-10 <sup>(1)</sup>	31	2.79	0.26	2.55	.040	(3-4)
	11-20 <sup>(2)</sup>	55	2.84	0.26			
	21-30 <sup>(3)</sup>	52	2.80	0.24			
	31-40 <sup>(4)</sup>	44	2.95	0.21			
	50 ve üzeri <sup>(5)</sup>	16	2.80	0.37			

Tablo 11'e göre üstün yeteneklilerde olumlu bağlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Birlikte çalışma alt boyutunda yıllık 11-20 ( $X=2.98$ ) ile yıllık 41 ve üzeri ( $X=2.40$ ) kitap okuyanlar arasında yıllık 11-20 ( $X=2.98$ ) arasında kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=9.61$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 21-30 ( $X=2.99$ ) kitap okuyanlar ile yıllık 41 ve üzeri ( $X=2.40$ ) okuyanlar arasında yıllık 21-30 okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=9.61$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 31-40 ( $X=2.96$ ) kitap okuyanlar ile yıllık 41 ve üzeri ( $X=2.40$ ) okuyanlar arasında yıllık 31-40 okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=9.61$ ,  $p<0.05$ ). Gruba yansıtma alt boyutunda yıllık 11-20 kitap okuyanlar ( $X=2.60$ ) ile yıllık 21-30 kitap okuyanlar ( $X=2.73$ ) arasında yıllık 21-30 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=6.54$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 11-20 kitap okuyanlar ( $X=2.60$ ) ile yıllık 31-40 kitap okuyanlar ( $X=3.10$ ) arasında yıllık 31-40 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=6.54$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 21-30 kitap okuyanlar ( $X=3.10$ ) ile yıllık 31-41 kitap okuyanlar ( $X=3.10$ ) arasında yıllık 31-40 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=6.54$ ,  $p<0.05$ ). İşbirlikli öğrenme becerisinin genelinde yıllık 11-20 kitap okuyanlar ( $X=2.98$ ) ile yıllık 41 ve üzeri kitap okuyanlar ( $X=2.62$ ) arasında yıllık 11-20 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=8.26$ ,  $p<0.05$ ). Yıllık 31-41 kitap okuyanlar ( $X=3.07$ ) ile yıllık 41 ve üzeri kitap okuyanlar ( $X=2.62$ ) arasında yıllık 31-40 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=8.26$ ,  $p<0.05$ ).

Olağan gelişim gösterenlerin olumlu bağlılık alt boyutunda yıllık 1-10 kitap okuyanlar ( $X=2.68$ ) ile 11-20 kitap okuyanlar ( $X=2.96$ ) arasında yıllık 11-20 kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $F=2.49$ ,  $p<0.05$ ). Birlikte çalışma becerileri alt boyutunda yıllık 11-20 ( $X=2.74$ ) ile yıllık 31-40 ( $X=2.98$ ) kitap

okuyanlar arasında yıllık 31-40 (X=2.98) kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (F=3.91, p<0.05). Yıllık 21-30 kitap okuyanlar (X=2.78) ile yıllık 31-40 kitap okuyanlar (X=2.98) arasında yıllık 31-40 (X=2.98) kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (F=3.91, p<0.05). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. İşbirlikli öğrenmenin genelinde yıllık 21-30 kitap okuyanlar (X=2.80) ile yıllık 31-40 okuyanlar (X=2.95) arasında istatistiksel olarak yıllık 31-40 okuyanlar lehine anlamlı fark belirlenmiştir (F=2.55, p<0.05).

**Tablo 12.** Okuduğunu Anlama ile İşbirlikli Öğrenme Becerisine Dair Korelasyon Analizi

Üstün		1İ	2İ	3İ	4İ	OA
1İ	r	1	.302**	.325**	.620**	-.092
	p		.003	.001	.000	.379
2İ	r	.302**	1	.250*	.876**	-.021
	p	.003		.015	.000	.840
3İ	r	.325**	.250*	1	.601**	.253*
	p	.001	.015		.000	.014
4İ	r	.620**	.876**	.601**	1	.040
	p	.000	.000	.000		.700
OA	r	-.092	-.021	.253*	.040	1
	p	.379	.840	.014	.700	
Olağan		1İ	2İ	3İ	4İ	OA
1İ	r	1	.112	.084	.544**	.034
	p		.117	.238	.000	.637
2İ	r	.112	1	.060	.762**	.009
	p	.117		.403	.000	.903
3İ	r	.084	.060	1	.534**	.010
	p	.238	.403		.000	.891
4İ	r	.544**	.762**	.534**	1	.025
	p	.000	.000	.000		.727
OA	r	.034	.009	.010	.025	1
	p	.637	.903	.891	.727	

\* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001

Tablo 12'ye göre üstün yeteneklilerin olumlu bağlılık ile birlikte çalışma becerileri alt boyutları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.302). Olumlu bağlılık ile gruba yansıtma alt boyutları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.325). Olumlu bağlılık ile işbirlikli öğrenmenin geneli arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır (0.61<r<0.80) (r=0.620). Olumlu bağlılık alt boyutu ile okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki yoktur (p>0.05). Birlikte çalışma becerileri ile olumlu bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.302). Birlikte çalışma becerileri ile gruba yansıtma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.250). Birlikte çalışma becerileri alt boyutu ile işbirlikli öğrenmenin geneli arasında pozitif yönlü çok yüksek kuvvetli bir ilişki vardır (0.81<r<0.100) (r=0.876). Gruba yansıtma alt boyutu ile okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki yoktur (p>0.05). Gruba yansıtma ile olumlu bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.325). Gruba yansıtma ile birlikte çalışma becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.250). Birlikte çalışma becerileri alt boyutu ile işbirlikli öğrenmenin geneli arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır (0.61<r<0.80) (r=0.601). Gruba yansıtma alt boyutu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır (0.21<r<0.40) (r=0.253).

İşbirlikli öğrenmenin geneli ile olumlu bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.620$ ). İşbirlikli öğrenmenin geneli ile birlikte çalışma becerileri arasında pozitif yönlü çok yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ( $0.81 < r < 0.100$ ) ( $r=0.876$ ). İşbirlikli öğrenmenin geneli ile gruba yansıtma alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.601$ ). İşbirlikli öğrenmenin geneli ile okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ).

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişki belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin sonucu Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’ye göre olumlu bağlılık ile birlikte çalışma becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ). Olumlu bağlılık ile birlikte çalışma becerileri arasında ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ). Olumlu bağlılık ile gruba yansıtma becerileri arasında ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ). Olumlu bağlılık ile işbirlikli öğrenmenin geneli arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki vardır ( $0.41 < r < 0.60$ ) ( $r=0.544$ ). Birlikte çalışma becerileri ile olumlu bağlılık alt boyutları arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ). Birlikte çalışma becerileri ile gruba yansıtma becerileri arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ). Birlikte çalışma ile işbirlikli öğrenmenin geneli arasında yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ( $0.61 < r < 0.80$ ) ( $r=0.762$ ). İşbirlikli öğrenmenin geneli ve alt boyutları ile okuduğunu anlama arasında ilişki yoktur ( $p > 0.05$ ).

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Okuduğunu anlama becerilerinde hem üstün yeteneklilerde hem olağan gelişim gösterenlerde kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Takip edilen film/dizi ile işbirlikli öğrenme becerileri arasındaki ilişki her iki grupta da anlamlı değildir. Fakat olağan gelişim gösteren öğrencilerde takip edilen dizi/film ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Üstün yeteneklilerde yıllık okunan kitap sayısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki yokken olağan gelişim gösteren çocuklarda okunan kitap sayısı arttıkça okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019) tarafından 5. sınıfa giden öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaya göre kız öğrencilerin okuma tutumları, okuduğunu anlama başarıları, üstbilişsel okuma farkındalıkları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kitap okumayı seven öğrencilerin bu becerileri okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Mevcut araştırmada olağan gelişim gösterenlerde yıllık okunan kitap sayısı arttıkça okuduğunu anlama becerilerindeki artış arasında anlamlı ilişki olmasının sonucunu desteklemektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerde anlamlı farkın olmaması onların zaten okumaya karşı yüksek bir motivasyona sahip olmalarından kaynaklanma ihtimalini göstermektedir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin dizi/film takip etmeleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki olması onların farklı uyaranlara maruz kalmaları anlama becerilerini güçlendirdiğini, bu anlamının desteklenmesi için dinleme, izleme becerilerinin de sürece katılmasının gerekliliğini göstermektedir. Üstün yeteneklilerin okuduğunu anlama becerileriyle anne eğitimleri arasında anlamlı ilişki yoktur. Olağan gelişim gösterenlerin anne eğitimleri arttıkça okuduğunu anlama becerilerinde de artış olmaktadır. Kayıran ve Ağaçkırıan (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre anne eğitim durumu yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama becerilerinde artış olmaktadır. Benzer bir çalışma Algül ve Bozkurt tarafından yapılmıştır. Buna göre okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisi ile anne-baba eğitimi durumu arasında anlamlı ilişki vardır. Anılan’ın (2004) araştırmasına göre okuduğunu anlama

becerisi anne-baba eğitim durumundan olumlu etkilenmektedir. Özcan (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre hem üstün yetenekli hem de olağan gelişim gösteren öğrencilerde anne eğitimi ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark belirlenmemiştir. Baba eğitimi ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu araştırmada da anne-baba eğitimi ile üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki yokken olağan gelişim gösterenlerde anne eğitimi arttıkça okuduğunu anlama becerisinde artış olmaktadır. Bu farklı sonuçlar araştırma gruplarının farklı olması, çalışmanın yapıldığı tarihlerin farklı olması, araştırmanın yapıldığı andaki çevresel faktörlerin sonuçları etkileme durumunun dikkate alınması gerekir. Ayrıca her iki araştırmada da üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anne-baba eğitim durumundan etkilenmemesi üstün yetenekli öğrencilerin içsel motivasyonlarının okumaya karşı olan ilgileri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Üstün yetenekli kız öğrencilerin olumlu bağlılık, birlikte çalışma ve işbirlikli öğrenme becerilerinin geneli erkek öğrencilere göre daha iyidir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerde ise gruba yansıtma alt boyutunda erkekler lehine anlamlı çıkmıştır. Üstün yeteneklilerde anne eğitimi eğitimiyle işbirlikli eğitim arasında anlamlı ilişki yokken baba eğitiminde babası lise mezunu olanların birlikte çalışma becerileri babası lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksektir. Olağan gelişim gösterenlerde anlamlı fark yoktur. Her iki grubun genelinde okuduğunu anlama becerisi ile işbirlikli öğrenme becerisi arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu iki beceriyi etkileyen cinsiyet, anne-baba eğitimi, yıllık okunan kitap sayısı veya takip edilen dizi/film gibi değişkenler olsa da genel olarak bu iki beceri arasındaki ilişki okuma eğitiminde işbirlikli öğrenmeden yararlanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Wilson (1991) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada işbirlikli öğrenme ile yapılan okuma çalışmaları onların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Tüysüz'e (2013) göre üstün yetenekli öğrenciler işbirlikçi, rekabetçi, katılımın fazla olduğu ortamlarda daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu araştırmanın sonucu Tüysüz'ün (2013) araştırmasını desteklemektedir. İşbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama becerisine olan etkisine yönelik Kim, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch ile Kouzekanani (2006) tarafından deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Kahyaoğlu ve Pesen (2013) de üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde özelliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin işbirlikçi, etkin, bağımsız ve rekabetçi gibi özelliklere sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu öğrencilerin okuma eğitimlerinde bu özelliklerinden yararlanılması akademik ve kişilik gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını göstermektedir. Stevens'in (2003) deneysel araştırmasının sonucuna göre işbirlikli öğrenme ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarını olumlu etkilemektedir. Benzer bir çalışma Bromley ve Modlo (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Burada da işbirliğine dayanan deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil becerilerinde, iletişim becerilerinde ve bilişsel becerilerinde olumlu sonuçlar yarattığı belirlenmiştir.

## **ÖNERİLER**

Mevcut araştırma sonuçları ile yapılan benzer çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda işbirlikli öğrenme becerisinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığını ifade etmek mümkündür. Özellikle her iki



örneklem grubunda da bu iki beceri arasındaki ilişkinin olumlu olduğu dikkate alındığında eğitim-öğretimin mümkün olduğunca işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu işbirlikli öğrenme ortamları sadece Türkçe dersleri ile sınırlandırılmamalı, bütün öğretim amaçlarında etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu araştırma belli bir hedef kitle örneklem grubu olarak seçilerek gerçekleştirilmiştir. Yeni araştırmalarda örneklem grupları genişletilebilir. Farklı zekâ ve yaş düzeylerine yönelik çalışmalar yürütülebilir. İşbirlikli öğrenme ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yürütülebilir. Nicel araştırmaların derinleştirilmesini sağlamak için nitel araştırmalardan da yararlanılabilir.

## ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 02.05.2022 tarih ve 2022.05 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

## YAZAR KATKI ORANI

Makale yazarının katkı oranı %100'dür.

## KAYNAKÇA

- Algül, Ö. & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51,175-204 .
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Artzt, A. F. & Newman, C. M. (1990). Implementing the standards: Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83(6) 448-52.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel Yetenekli çocuklar*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükkiz, K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Baykoç Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Bromley, K., & Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading & Writing Quarterly*, 13(1), 21-36.
- Burak, D. (2020). *İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Uyarlanabilir Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students perceptions. *International Education Journal*. 4(3), 177-191.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Davaslıgil, Ümit., Uzun, Metin. (2004). 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 134-158.
- Güneş, F. (2003). Okuma–yazma öğretiminde cümlenin önemi. *TÜBAR-XIII*.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın Alkış, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. Brookes Press.
- Kandemir, H. & Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Special Issue), 67-82.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 195-209.
- Kayıran, B. K., & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K. & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4).
- MEB. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınav soruları*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. Harcourt Broce Jovanovich.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Renzulli, Joseph S. 1978. Kappan classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*. 60(3), 180-185.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, (32), 403-408.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, (12), 40-62.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, (9), 137-160.
- Susar Kırmızı, F. & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKUAD*, 5(1), 64-76.
- Tüysüz, C. (2013) Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- VanTassel-Baska, Joyce. 2003. Differentiating the Language Arts for high ability learners K– 8. *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*.
- Wilson, S. R. L. (1991). *The effects of cooperative learning on reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Mississippi University.