

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
OKUMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI
STRATEJİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Eda MERT

İzmir
2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
OKUMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI
STRATEJİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Eda MERT

**Danışman
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN**

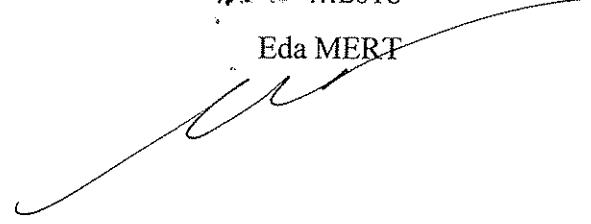
**İzmir
2018**

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmamın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımda yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bu eserlerin atıf yapılarak kullanıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.

19.05.2018

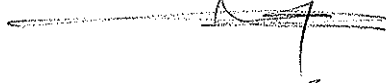
Eda MERT



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke Öğretmenliği Programı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç.Dr.İ. Seçkin AYDIN



¼ye :Yrd. Doç.Dr.G¼ksu ÇİÇEKLİ KOÇ



¼ye :Yrd.Doç.Dr.Ali T¼RKEL



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

2003.2018



Prof. Dr. S¼ha YILMAZ
Enstit¼ M¼d¼r¼ V.

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans sürecinde akademik ve kişisel yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a, başta ağabeyim Göktürk MERT olmak üzere ihtiyaç duyduğum her koşulu büyük fedakârlıklarla gerçekleştiren aileme, varlığıyla beni mutlu eden yeğenim Göktuğ'a, yardımları için arkadaşlarım Okan İDUĞ, Filiz EĞİ ve Tuba ŞİMŞEK'e, mesleğimi bana sevdiren ve akademik çalışmalarımı destekleyen Beylik Ortaokulu müdürü Oktay KÖSEOĞLU'na, çalışma arkadaşlarım ile öğrencilerime, İzmir Atatürk Lisesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde beni yetiştiren tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak, kurduğu uygar ve demokratik ülkede mesleğimi, çalışmalarımı ve hayallerimi bir kadın olarak gerçekleştirmemi sağlayan, bilimin tek gerçek yol gösterici olduğu fikriyle yaşadığım Mustafa Kemâl ATATÜRK'e Őükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
1. Okuma.....	1
1. 1. Okuma Kavramı	1
1. 2. Okuma Eğitimi ve Okuma Eyleminde Öğrenme – Öğretme Süreçleri	6
1. 2. 1. Dünyada Okuma Eğitimi.....	6
1. 2. 2. Ülkemizde Okuma Eğitimi.....	7
1. 3. Okuma Eğitiminde Kullanılan Stratejiler	11
2. Üstün Yetenek.....	19
2. 1. Üstün Yetenekli Kavramı.....	19
2. 2. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	22
2. 3. Üstün Yetenekli Çocukların Öğrenme Biçimleri.....	26
2. 4. Üstün Yetenekli Çocukların Dil Becerileri.....	27
2. 5. Üstün yetenekli Çocukların Dünyada ve Ülkemizde Eğitim Süreçleri.....	28
2. 5. 1. Dünyada	29
2. 5. 2. Ülkemizde	32
Amaç ve Önem.....	35
Problem Cümlesi.....	35
Alt Problemler.....	36
Sayıtlılar	36
Sınırlılıklar	36
Tanımlar	36
Kısaltmalar	37
BÖLÜM II.....	37
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	37
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
Araştırma Yöntemi.....	40

Araştırma Deseni	40
Veri Çözümleme Tekniği	41
Araştırmanın Katılımcı Grubu... ..	41
İlgili Yayınlar Işığında Araştırma Yapılan Yerler	41
BÖLÜM IV	42
BULGULAR VE YORUMLAR.....	42
BÖLÜM V	50
SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	50
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	67



TABLO LİSTESİ

Tablo 1...	42
Tablo 2...	43
Tablo 3...	44
Tablo 4...	46
Tablo 5...	48
Tablo 6...	49
Tablo 7...	50



ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI STRATEJİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, alanyazında “üstün zekâlı” veya “üstün yetenekli” olarak nitelendirilen öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejileri belirlemek, sınıflandırmak ve değerlendirmektir. Araştırma için yapılan kaynak taramasında Türkçe kaynaklar için çoğunlukla Google Akademik, YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi veritabanı ile alanla ilgili basılı kitaplar; yabancı kaynaklar içinse Education Resources Information Center (ERIC) veritabanı kullanılmıştır. Çalışma, İzmir ili Çiğli Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 40 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere görüşme formu verilerek okuma sürecinde kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Bu stratejiler ortama yönelik, zihinsel, bedensel, hem zihinsel hem bedensel olmak üzere dört grupta sınıflandırılmış ve kendi içinde okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak ayrılmıştır. Belirlenen 81 strateji kodlanarak bunların kullanım düzeyini ölçmek için yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen çıkarımlardan hareketle araştırmacılara ve kurumlara üstün yetenekli ve normal düzeyde yetenekli öğrenciler için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: üstün zekâlı, üstün yetenekli, okuma becerisi, strateji, okuma stratejileri.

A RESEARCH ON READING STRATEGIES USED BY GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Abstract

The study aimed to determine, classify and evaluate the pre-reading, reading and after reading strategies of students who are labeled as “gifted” or “talented” in the literature. During the literature review process, while Google Scholars, database of National Thesis Center of Council of Higher Education and printed books on the related subjects were used for Turkish sources, database of Education Resources Information Center (ERIC) was used for foreign sources. 40 students of Çiğli Karşıyaka Aydoğın Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi participated in the research. The students were handed an interview form which then used to determine the reading strategies used by students. These strategies were divided into four categories; environment, mental, physical, both mental and physical and then each were divided again into sub-categories of pre-reading, reading and after reading. 81 category was determined then encoded and their usage ratios were calculated. The study concluded with recommendations to the fellow researchers and related institutions for gifted and regular students in the light of the data obtained thanks to the research.

Key words: gifted, talented, reading skill, strategies, reading strategies

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

1. Okuma

1.1. Okuma Kavramı

Anlama ve anlatmaya dayalı olarak birbirine bağlı dört temel dil becerisi arasında okuma, diğer üçünün gelişmesinde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Kendi içinde zihinsel, bilişsel, davranışsal ve toplumsal süreçler gibi unsurları barındıran ve aynı zamanda bunlar üzerinde etkili olan okuma, tüm dünyada eğitim – öğretim programlarında da önemli bir yere sahiptir.

Okuma, iki temel süreci içeren bir yetenektir; bu süreçlerin ilki okuyucunun metindeki bilgiye bilinçli bir şekilde odaklanmasıdır. İkinci süreçte ise okuyucu önceki bilgilerini ve deneyimlerini zihinsel olarak bilinçsizce sınıflandırır (Kintsch & Van Dijk, 1978; Akt. Akbar vd., 2015: 195). Okuma, geçmişte, sembollerin tanındığı bir algılama süreci olarak tanımlanmıştır (Bamberger, 1990, s.10; Akt. Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 24). Ancak okumak aynı zamanda sözcüklere kesin anlamlar vermek ve onları uygun hızda okumak, okuma amacının beklentilerine ulaşmak ve okuyucunun sözcükleri ya da sembolleri farketmesi demektir (Akubulio et al., 2015: 40). Bir amaç belirlenmeden bilinçsizce yapılan, sadece fonetik anlamda seslendirmeye dayalı bir okumada kavrama gerçekleşmez, okuyucunun bilgilerinde değişiklik olmaz ve okuma eylemi, amacına ulaşmaz (Yılmaz, 1989: 48; Karatay, 2009: 59). Okuma, sadece harfleri seslendirme değil, okuyucu ve metnin anlam inşa etmesini kapsayan aktif ve akıcı bir süreçtir (Anderson, 1999; Akt. Chen ve Intaraprasert, 2014: 25).

Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreci içerir (Özbay, 2006). Yani okuma, okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinlibir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir (Wittrock, 1981; Akt. Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 13-14). Dolayısıyla, okuma eyleminin fonetiğe dayalı “yazılı simgeleri seslendirme” olarak yapılan tanımının neredeyse hiçbir geçerliliği kalmamış; okumayı, anlam inşa etme süreci olarak tanımlamak şeklinde yeni bir anlayış gelişmiştir (Başaran, 2013: 2277). Bu anlayışa, etkileşimin önemi de eklenmiştir. Sadece harfleri tanımının ve anlamının yeterli olmadığını savunan Akyol’a (1997: 26-28) göre okumanın temeli iletişim kurmaktır ve anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır (Akt. Coşkun, 2002: 232).

Okuma, ister okuyucunun anadilinde ister ikinci dilinde yapılsın, bilişsel bir girişimdir ve okuyucu, metin ve bağlam arasındaki etkileşimin sonucudur (Jou, 2014). Okuma-yazma öğretiminin ilk basamağı olan okuma işlemi bir bilgi değil beceriler toplamıdır. Beceriler de uygulayarak edinilmektedir. İyi okuma becerisi, çeşitli alıştırmalar ve okuma çalışmalarıyla kazanılmaktadır. Günümüzde okuma ile ilgili araştırmalar okuma işlemi; belleğin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamaktadır (Güneş, 2003: 39). Bu anlayış, okumayı sembollerini tanımaktan çıkarıp harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren, yani fiziksel ve zihinsel süreçleri aynı anda içinde barındıran karmaşık bir süreç (Karatay, 2009: 59; Ateş, 2013: 259; Erdem, 2012: 164), bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı çok boyutlu farklı seviyede zihinsel derinliği olan bir edim olarak tanımlamıştır (Karadüz, 2011: 135). Adamson (1993) aynı zamanda şunu öne sürer: Bütün dilsel yetenekler arasında bir karşılaştırma yapılırsa okuma, akademik başarıyı sağlamak için en önemli beceridir (Akt. Chen ve Intaraprasert, 2014: 25). Okuma eylemi; okunanı anlamının en önemli basamaklarından biri olup (Aktaş, 2005: 461), yorumlayabilme ve yeni yaşantılar kazanabilme amacından hareketle gerçekleşmesi gereken bir eylemdir (Akin ve Çeçen, 2014: 92) ve buna bağlı

olarak etkin katılım gerektiren bilgilendirici bir süreçtir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 93). Dubin and Bycino (1991) okumayı, okuyucuların geçmiş bilgilerinin, metni idrak etmede çok önemli bir rol oynadığı bilinçli bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt. Dehghanpour ve Hashemian, 2015: 31). İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur (Güngör, 2005: 101). Okuma, anlamanın oluşması için gerekli; birbirini destekleyen, aynı zamanda ayrı ayrı düşünülüp geliştirilebilecek birçok alt beceriyi (Örneğin, sesleri tanımak, harf-ses ilişkisini kavramak, dikkati toplamak ve okuma esnasında sürdürmek, okuduğunu anlamak, hatırlamak, okunan metinden hareketle yeni bilgilere ulaşmak vb.) içermektedir (Başaran, 2013: 2278).

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlam kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aktaş, 2005: 462). Güneş (2004: 61-62) okuduğunu anlama süreçlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

a- Anlamı Bulma aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b- Anlamı Kavrama düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir:

- Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
- Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c- Anlamı Değerlendirme, okuduğunu anlamanın son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır.

- Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir; bu da dil ve zihin becerilerini geliştirmesinin sonucu olarak bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirip yeni anlamlar meydana getirmesi sonucu gerçekleşir (Kana, 2014: 102). Metinde ulaşılması amaçlanan bilginin yapılandırılması için, etkili bir okuyucu,

metinle ilgili ön-bilgileri ve geçmiş deneyimleri kadar, metnin dili hakkında kendi ön-bilgilerine dayanmaya eğilimlidir (Mikulecky, 2008; Aebersold & Field, 2001; Akt. Lekwilai, 2014: 90). Dil ve zihin becerilerinin etkilediği okuma, yani yazıları anlamlandırma süreci, algılama, seslendirme, kelime tanıma, anlama, ön bilgilerle birleştirerek zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin karmaşık işlemleri sonucunda gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2010: 3). Okuma becerisinin, öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, sözcük bilgisi, sesletim ve dil bilgisi düzeylerini geliştirdiği reddedilemez (Al-Seghayer, 2013; Arena & Jefferson, 2008; Gonzales, 2007; Halic et al., 2010; Luu & Nguyen, 2010; Peterson, 2012; Smidt & Hegelheimer, 2004; Yoon, 2008; Akt. Arifani ve Rosyid, 2016: 13). Bireysel, zihinsel ve yaratıcı bir süreç olan okuma en etkili ve en eski öğrenme biçimidir. Çocuğun kendini ifade etme biçimini ve yaratıcılığının, yeteneklerinin, soyut düşüncelerinin, hayal gücünün, zihinsel ve motor becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 4-5).

Çocuk gelişimi, davranış bilimleri, psiko-dilbilim, beynin işleyişi gibi alanlarda yapılan araştırmalardan hareketle Anderson ve arkadaşları (1985) okumanın temel prensiplerini şu şekilde belirlemişlerdir (Aktaran: Akyol, 1997: 26-28).

- a. Okuma anlam kurma sürecidir.
- b. Okuma akıcı olmak zorundadır.
- c. Okuma stratejik olmalıdır.
- d. Okuma motivasyonu gerektirir.
- e. Okuma devamlı gelişen bir beceridir.

Bilginin gizli hazinesi, okuma yoluyla ortaya çıkar. Bu nedenle bilgi, bireyleri paylaşmaya ve dünyanın küreselleşmesine katkıda bulunmaya yönlendirerek kazanılır. Sonuç olarak çocuklar dâhil herkesin, okuma kültürünü içselleştirerek dünyanın ve bilgi hazinesinin kapılarını açması önemlidir (Akubuilu, 2015: 38). Anlama ile iç içe olan okuma, insanın doğru yargılara ulaşmasında bir araçtır (Ateş, 2013: 259) ve çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan, düşünen, yargılayan, çağdaş ve demokratik bireylerden oluşan bir toplum olmak ancak okuma bilinci aşılınmış bireylerle mümkündür

(Kurulgan ve Çekerol, 2008: 238). Okuma, bireyin kendini geliştirmesinde ve yaşama uyum sağlanmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir. İnsan okudukları sayesinde çevresindeki gelişmeleri anlar ve yine okudukları sayesinde günlük yaşamda karşılaştığı olaylar karşısındaki davranışlarına yön verir (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 490). Okuma; bireysel ve toplumsal gelişmişlikle (Yılmaz, 1995: 325; Konan, 2013: 32), bireyin dünyasını genişletme, kişiliğini biçimlendirmekle, onu başkalarına bağlamakla (Keleş, 2006: 1; Akt. Demir, 2009: 720), çağa uygun nitelikli bir yaşam sürmekle yakından ilişkili olup çağın hızlı değişim sürecinin yok edemediği, tam tersine sözü edilen değişim sürecine uyum sağlamanın (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 5) bütün teknolojik gelişmelere rağmen önemini yitirmeyen (Coşkun, 2002: 235) bir aracı haline gelmektedir. Vorontsov'a göre (2012), etkin okuyucular diğerlerinden şu özellikler bakımından ayrılırlar:

1. Etkin okuyucular, bir problemin bütününe anlayabilmek ve bu fenomenler arasındaki çatışmayı tanımlayabilmek için onu parça parça ele alırlar. Bu da durumu daha uygun bir şekilde değerlendirip hızlıca doğru karar almalarını sağlar.
2. Büyük bir hafızaya ve etkin hayalgücüne sahiptirler.
3. Kendilerini konuşarak daha iyi ifade ederler, konuşmaları daha etkilidir, daha titiz düşünürler ve sözcük dağarcıkları daha gelişmiştir.
4. Metni daha iyi biçimlendirirler ve daha iyi yazarlar.
5. Daha sosyaldirler.
6. Bağımsızlığa ve içsel özgürlüğe daha fazla ihtiyaç duyarlar; davranışlarında ve yargılarında daha eleştireldirler (Akt. Kamalova ve Koletvinova, 2016: 474).

Okuma, sadece çağa uymakla kalmayıp insanın geçmişte olanları anlama ve geleceğe yönelik hareket etmesini sağlayan en önemli olgulardan bir tanesidir (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 492), yani kişisel sonuçları olduğu gibi toplumsal sonuçları da olan bir alandır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010: 657). Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahip olduğu için (Akyol, 2005; Akt. Akyol ve Yıldız, 2013: 1) hem akademik hem de mesleki başarı için oldukça gerekli bir beceri olmasının yanı sıra, önemi ve gerekliliği durmadan artan teknolojiyi anlayıp öğrenmek, yeni araştırma bulgularını takip etmek ve kişilerin akademik ve mesleki yaşamlarındaki duruşunu sağlamlaştırmak açısından da büyük önem taşımaktadır (Karasakaloğlu, 2012: 1922; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009: 114).

Okumanın en önemli iki etkeni okuma yeteneği ve okuma alışkanlığıdır (Huand, Tsai ve Huang, 2015: 62). Çocuğun okumaya yönelik tutumu, hem okumanın niteliğini hem de okul başarısını etkilemektedir. Olumlu bir tutum içsel motivasyon anlamına geldiği için çocuk, okuduğunu anlar ve içselleştirir; aynı zamanda anlama ve anlatma becerileri de geliştiği için okul başarısı da olumlu yönde ilerler. Okumanın bu önemine karşın, genç neslin okuma alışkanlığının azalmasıyla ilgili bir endişe oluşmaktadır (Tovli, 2014: 69). Örneğin ilkokul ve ortaokul öğrencilerine bakıldığında, başarılı ve başarısız okuyucu olanlar arasındaki fark belirginleşmektedir. Stanovich (1986) başarısız okuyucunun okuma motivasyonu azalırken, başarılı okuyucunun daha güçlü hâle gelmesi, daha zorlayıcı metinlere açık olması şeklinde gelişen bu fenomeni “Matthew Etkisi” şeklinde açıklar (Hilsmier vd., 2014: 10).

1.2. Okuma Eğitimi ve Okuma Eyleminde Öğretme – Öğrenme Süreçleri

Öğrenmek için okumanın önemi, metindeki bilgiyi bulmada başarılı olmaktır (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014: 86).

1.2.1. Dünyada Okuma Eğitimi

Louis Harris’in 1971’de Ulusal Okuma Merkezi için yaptığı The 1971 National Reading Difficulty Index: A Study of Functional Reading Ability in the U.S. çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri’nde bu yıllarda bile okuma ile ilgili bir araştırma merkezinin bulunması göze çarpmaktadır.

2000’de, Birleşik Devletler hükümetinin yaptığı Ulusal Okuma Paneli’nde okuma eyleminin beş esas bileşeni belirlenmiş ve bu bileşenlerin anadil ve ikinci dil öğretiminde benzer şekilde faydalı olduğu rapor edilmiştir (Tindall & Nisbet, 2010). Bu kritik bileşenler şunlardır (National Reading Panel, 2000; Tindall & Nisbet, 2010; Akt. Lekwilai, 2014: 90).:

1. Sesbirimsel farkındalık: Kelimeleri oluşturan her bir sesin bilgisi.
2. Sesbilim: Semboller (harfler) arasındaki ilişkiyi anlama ve kelimeleri çözmek için konuşma.
3. Söz dağarcığı: Sözcüklerin, anlamlarının ve bağlamlarının bilgisi.

4. Akıcılık: Uygun hız ve kesinlikte okuma yeteneği.
5. Anlama: Okuma stratejilerinden yararlanarak metnin anlamını kavramak.

Okuma, akademik başarı için en önemli beceridir. Ayrıca, zayıf okuyucularda çoğunlukla kronik davranış problemleri görülmektedir. Davranış bozukluğu olan çocuklarla ilgili geleneksel olarak davranış kontrolüne yönelik çalışmalar yapılagelmiştir ancak daha yakın zamanlarda davranış ve akademik başarı arasındaki ilişki gözönünde bulundurularak bunların okumayla ilişkisine dikkat çekilmiştir (Kaufman & Landrum, 2012; Akt. Council et al., 2016: 241).

Rus toplumunda da okuma durumu ve buna olan tavırla ilgili, dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi, son yirmi yılda çarpıcı bir değişim yaşanmıştır. Küreselleşen medya ve eğlence endüstrisi, prestijli bir bilgi kaynağı ve tatmin edici bir boş zaman geçirme şekli olarak, giderek azalan okuma alışkanlığı ile yer değiştirmiştir. Rus halkının son görüşleri sadece çocukların değil, yüksek eğitilmiş vatandaşların da okumaya olan ilgisinin giderek düştüğünü göstermektedir (Kamalova ve Koletvinova, 2016: 473-474).

2013 OECD raporuna göre (Thomson, De Bortoli, & Buckley, 2013) Avustralya, 65 ülkenin gençlerinin okuma gelişimlerine baktığımızda, okumada en başarılı ve en başarısız öğrenciler arasındaki giderek artan fark açısından, diğer endüstri ülkelerinin gerisine düşmüştür. Dahası, Avustralya Öğretim Programları Değerlendirme ve Raporlaştırma Kurumu (Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority, ACARA, 2010) okuma güçlüklerinin Avustralya'daki ilkökul öğrencilerinin %30'unu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu kadar büyük bir oran, her bir çocuk, Avustralya ve dünya toplumları için önemli bir sorun oluşturmaktadır (Akt. Hornery vd., 2014: 131).

1.2.2 Ülkemizde Okuma Eğitimi

Dilbilimcilerin son yıllarda üzerinde önemle durdukları söylem çalışmaları, iletişimi temel aldığı için, öğrenci odaklı bir Türkçe öğretimine ve dil yaratıcılığına olanak sağlamaktadır (Kuzu, 2004: 56). Diğer dil becerilerini de içinde

barındırmasından ötürü, okuma eğitimi daha çok önemsenmekte ve bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır (Aktaş, 2005: 461). Bütün derslerin ve eğitimde kullanılan temel araçların okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olan, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı söylenebilir. Bu, okuduğunu anlama ile akademik başarı düzeyi arasındaki yüksek ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarla da belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006; Demirel, 1992; Akt. Akyol ve Yıldız, 2013: 1).

Bilgiye ulaşmak artık çok kolay olduğu gibi, yanlış bilginin yayılma olasılığı da yüksektir. Kaynağı belirsiz bilginin çokluğu, sadece bilgiyi edinmeyi değil, bilginin doğruluğunu da araştırmayı gerektirir. Bu nedenle eğitim sistemi öğrencilerine doğru okuma, hızlı okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi, öğrencilerini araştırmaya yönelterek, öğretmen ve ders kitabı dışı, bilgi kaynaklarına yöneltebilir (Bozpolat, 2010: 412). Uzunca bir süre gözardı edilse de, okuma düzeyi aslında okuma yeterliliğinin, özellikle akıcı okuma yeterliliğinin merkezidir, buna rağmen genelde okullarda kimse, çocukların gerçek okuma düzeyini belirlemez Allington, 2014). Oysa ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kazanılan okuduğunu anlama gücü daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu olumlu yönde etkilemektedir (Bloom, 1998, Akt. Akyol, Yıldız, 2013: 1).

Okuma sadece okulla sınırlı değildir. Bireyin hayatının her alanında ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Bu nedenle bu becerinin gerektiği gibi kazanılması ilköğretim birinci sınıfta başlamakta; becerinin kullanılması ve geliştirilmesi ise yaşam boyu devam etmektedir (Akyol ve Temur, 2008: 80). UNESCO'nun yaptığı bir araştırmada, okuma sayesinde eğitimin daha verimli olduğu ve eğitimle ekonomi ve kalkınmanın doğrudan ilişkili olduğu fikri somut bir biçimde ortaya konulmuştur (Bamberger, 1990, s.4; Yılmaz, 1993, s.27; Akt. Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239). Çünkü okuma; anlama ve anlam kurmayla ilgili olduğu için temelde zihinsel bir eylemdir ve metindeki anlamın yapılandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, hissedilmesi, resimleştirilmesi gibi eylemler okuma sürecinde anlama ve anlamı yapılandırmaya yönelik zihinsel etkinliklerden bazılarıdır (Karadüz, 2011: 135).

Her ne kadar sadece Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin olağan bir parçası ya da yapılması gereken bir ödev, yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk gibi görülse de önemli olan bu becerini bireyde kalıcı olmasını sağlamaktır. Bu becerinin okuma eğitim sürecinde yer alan bütün dersler için dikkate alınması ve üzerinde durulması gerekmektedir (Aytaş, 2003: 155). İlköğretim Türkçe ve ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı programları incelendiğinde, okuma sürecinin belirli aşamalarla ilerlediği görülebilir. Okul öncesi ve ilköğretimin ilk yılları, okuma isteğinin ve daha sonra okumayı öğrenmenin kazandırıldığı yıllardır. Birinci sınıfın sonunda çocuk artık okumayı öğrenmiştir. Ancak okumayı öğrenmek yeterli değildir; bunun bir alışkanlığa dönüşmesi gerekir. Ülkemizin neredeyse % 90'ından fazlası okur-yazardır; ancak okuma oranı % 4,5'dur (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010: 3). Okuma isteğinden sonra sıra okuma alışkanlığının kazandırılmasına gelir, bu da ilkokuldan ortaokula kadar olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda kazandırılır. Bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011: 794). Okullar, öğrencilere hem okumayı öğreterek, hem de bunun önemini kavratarak, okuma alışkanlığının edinilmesinde önemli bir eşik niteliğindedir. Bu aşamada hiç kuşkusuz en önemli sorumluluk öğretmenlere aittir (Konan, 2013: 32). Ortaokulun ilk yıllarında artık okuma becerisi gelişir ve öğrencide farklı türde metinlere yönelme görülür. Bu dönem öğrencinin okuma kültürünün geliştiği dönemdir. Son olarak ortaöğretimin son aşaması olan lise ve yüksek öğrenimin ilk yıllarında edebî zevk kazandırmak amaçlanır. Öğrenci, kendi istek, zevk ve yönelimlerine göre okumaya ve okumaktan zevk almaya başlar.

Okuma eğitimi bu basamaklarda gerçekleştiği için öğretmenlerin genel uygulamalar yaptırması doğru bir davranış değildir. Her yaşın okuma ihtiyacı farklı yöndedir. Örneğin, ilköğretimin ilk yılında çocuk henüz okumayı öğrenemediği için onun ilgilerine yönelik, merak uyandırıcı ve görsel açıdan zengin materyaller kullanılmalıdır. Okumayı öğrendiğinde bulabildiği her şeyi okuma yönelimi gösteren çocuğa bu noktada aile ve öğretmen tarafından yaşının gerektirdiği psikolojik duruma

uygun doğru materyal sunulmalıdır. Okuma alışkanlığının kazanıldığını gördüğümüz ortaokula kadar olan süreçte görsel açıdan zengin ve sıkılmayacağı türden kitaplara yönlendirilmelidir. Çünkü bu dönemde ilgilerine yönelik kitaplar okumazsa olumsuz bir tutum geliştirebilir. Farklı türde metinlere yöneldiğini daha önce belirttiğimiz ortaokul döneminde ise Türk ve dünya edebiyatından farklı türlerde kitaplar tavsiye edilmeli, olabildiğince zengin bir tür bilgisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Son olarak lise ve yüksek öğrenimin ilk yıllarında bir edebî zevk geliştirmiş ve sevdiği/sevmediği türden metinleri belirleyebilen bireye, sevdiği türlerin en iyi örnekleri sunulmalıdır. Bütün bu süreçlerde ortak olarak dikkat edilmesi gereken şey çocuğun yaşının gerektirdiği eserlere yönlendirebilmek, metni bir araç olarak kullanıp okumayı anlamlandırmak (Binbaşoğlu, 1993: 15; Kurudayıoğlu, 2011: 16) ve bu eserlerin edebî açıdan nitelikli olmasını sağlamaktır. Bu nedenle, okuma öğretiminde öğretmen, öğrencinin metni tahmin etmeyle ilgili bilgilerini düzenleyebilmesi için önce bilginin arkaplanını öğretmelidir (Rumelhart, 1985; Akt. Zhao ve Zhu, 2012: 112).

Okuma eğitimi, programlarda çeşitli yöntemlerle geliştirilmeye çalışılsa da, okuma alışkanlığının ülkemizdeki çocuklarda yeterince gelişmediği görülmektedir. Bunun geliştirilmesinde uygulamalarda eksik kalan çeşitli stratejilerin rolü önemlidir. Öğretmenlerin okul çevresinin/toplumunun geniş bir parçası olmasından beri, okul kültürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin gönüllü okuma araştırmalarını destekleyip teşvik etmesi tartışılmaktadır. Bu bağlamda, Taylor, Pearson, Clark, ve Walpole (2010) etkili okulların, okuma becerisini hem sınıf hem okul düzeyinde bir öncelik hâline getirdiğini belirtmiştir (Akt. De Naeghela, Van Keera ve Vanderlindea, 2014: 86).

Öğretim sürecinde öğrenme etkinliklerinde belli bir hıza ulaşmak ve beklenen verimi yakalamak için birey, okuma becerisini daha etkin kullanma gereksinimi duyar (Karatay, 2009: 60). Bu beceriden en üst düzeyde verim alınabilmesi, çeşitli okuma stratejileriyle sağlanır.

1.3. Okuma Eğitiminde Kullanılan Stratejiler

Strateji, bir amaca ulaşmak için sürecin bilinçli olarak planlanmasıdır (Mert, 2015: 97). Zihinsel süreçlerin koordinasyonunda stratejilerin kullanılması planlama ve öz denetim açısından önemli bir yere sahiptir. Manguel (2002: 87) okuma becerisinin edinilebilmesi için, bir topluluğun iletişim kurmak için benimsediği ortak işaretleri tanımak, yani okumayı öğrenmek gerektiğini ifade eder. Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejiler kullanırlar (Erdem, 2012: 165-166). Strateji ve beceri kavramlarını kimi araştırmacılar aynı anlamda kullanırken kimileri aralarındaki farkları belirlemişlerdir. Örneğin, Nuttall (1996) beceri ve strateji terimlerini eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Oysa, Williams ve Moran (1989, s. 223) "...beceri otomatikleşmiş ve bilinçsizce gerçekleşen bir yetenek; strateji ise bir sorunu çözmek için uygulanan bilinçli bir süreçtir" diyerek bir ayrım getirmektedirler (Akt. Ay, 2008: 10). Urquhardt ve Weir (1998; Akt. Liu, 2010: 154) bu farkı üç maddeyle açıklamıştır.

- a. Stratejiler okuyucu odaklıdır, yetenekler ise metin odaklıdır.
- b. Stratejiler okuyucu tarafından alınan bilinçli seçimleri temsil eder, yetenekler bilinçsizce gelişir.
- c. Stratejiler, yeteneklerin aksine, bir problemi çözmeyi amaçlar.

Okuma sürecinde metni kavramayı artıran, öğrenme ve bilgi edinmeyi kolaylaştıran birtakım stratejiler vardır (Karatay, 2009: 60) ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanan okuyucuların akademik olarak daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Kırkılıç ve Akyol, 2009: 33). Öğrencilerin okudukları metni anlama için izledikleri yollar da onların okuduğunu anlama stratejilerini göstermektedir. (Güngör, 2005: 102). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı gelitiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar (Epçaan, 2009: 213). Barnett (1988: 150), okuma stratejilerini okuyucuların bir metne fiilen yaklaştıklarında ve metne karşı bir duygu

oluşturduklarında kullandıkları zihinsel işlemler olarak tanımlıyor (Akt. Topuzkanamış ve Maltepe, 2010: 658).

Okumanın sonuçlarını etkileyebilecek ana etkenlerden biri olarak okuma stratejilerine, 1970'lerden beri araştırmacılar tarafından sürekli devam eden bir ilgi gösterilmiştir. Birçok araştırmacı (e.g. Hosenfield, 1977; Block, 1986; Barnett, 1988; Anderson, 1991; Anderman, 1992; Sheory & Mokhtari, 2001; Anastasiou & Griva, 2009; Saengpakdeejit, 2009; Maarof & Yaacob, 2011) okuma yeterliliği ile okuma stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Block'un çalışmasının sonuçları (1986); daha başarılı okuyucuların okuma sırasında genel kültürlerini kullandıklarını, metnin bütüncül anlamına odaklandıklarını, eski bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirdiklerini, ana düşünceyi ve destekleyici düşünceleri belirlediklerini göstermiştir (Akt. Chen ve Intaraprasert, 2014: 26). Bu tür yapılandırmacı etkinliklerin birer strateji olması da okuma ile strateji kullanma arasındaki bağın güçlü olduğunu göstermektedir.

Stratejik bilinç, okumanın beceriye dönüştürülmesinde kritik düzeyde etkilidir. Stratejik okuyucular okuma amacını tamamlamak için çeşitli stratejilerin belirlenmesi gerektiğini düşünürler (Akt. Chen ve Intaraprasert, 2014: 25). Okuma stratejilerini kullanma ve okuma yetkinliği arasındaki ilişkiyi açıklamak için birçok çalışma yürütülmüştür. Çalışmaların çoğu iki değişken arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin, Kleitzien'in çalışmasında (1991) ileri düzey okuyucu olan lise öğrencilerinin, zayıf birer okuyucu olan diğer öğrencilerden daha fazla okuma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir (Hong-Nam & Page, 2014; Kleitzen, 1991; Mokhtari & Reichard, 2002; Poole, 2009; Akt. Hong-Nam, 2014: 3).

Erken dönem okuma davranışları üzerine 1980'den beri yapılan araştırmalar iki kategoriye ayrılabilir: İlk kategoriye dair araştırmalar, okunan içeriğin sözel ve sözel olmayan bilgilerine odaklanırken ikinci kategoriye dair araştırmalar çocukların bağımsız okuma davranışlarını ve niteliklerini keşfetmeyi amaçlar. 1980'lerden sonra çalışmaların odağı, kurulan dil gelişim teorileri için metnin içeriğini analiz etmeye doğru kaydı. 1990'lardan sonra ise çalışmalar, genç okuyucuların okuma sürecinde

kullandıkları zihinde canlandırma, anlamı bilinmeyen sözcükleri tahmin etme gibi stratejileri keşfetmeye yönelik yapıldı (Chang, 2015; Huang ve Nisbet, 2014: 2).

Birçok öğrenci okula olan ilgilerini, düşük okuma performansları nedeniyle yitirmiştir. Bu problemi çözmek için ilk yöntem, beynin okuma sırasında nasıl çalıştığını anlamak ve bu bilgiyi okuma derslerinde uygulamaktır. Örneğin, Cipelewski ve Stanovich'in çalışmasında (1992) dördüncü sınıf öğrencisi Abdul iyi bir okuyucudur. Dolayısıyla çok az öğretmen Abdul'un aynı zamanda gönüllü bir okuyucu olmasına ve şu sıralar "Pısrık Çocuğun Günlüğü" serisini okumasına şaşırır. Yani, Abdul iyi bir okuyucudur çünkü okuma işini gönüllü olarak yapmaktadır (Akt. Allington, 2014: 13). Buradan çıkarılabilecek sonuç şudur: Okuma ile ilgili en önemli etkenlerden biri gönüllülüktür ve bunu anladığımızda, öğretmenlerin uygulamaları bu etkenler çevresinde gelişmelidir.

Kitap okuma, insan gelişiminin temelidir (Witt, 2000). Eskiden bir kitabı "çocuğun en iyi arkadaşı" yapmak için planlı ve kabul görmüş bir çalışma yapmaya gerek yoktu, ancak günümüzde "Kitap sevgisi nereye gitti?" sorusunun yanıtı, eğitim – öğretimi yöneten ve eğitimle ilgili tutumu belirleyenlerin ilgilendiği bir şeydir (Epstein & Yanai, 2011; Akt. Tovli, 2014: 69). Okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip strateji kullanımı okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980:5. Akt. Kuzu, 2004: 60). Phan'a göre (2006), stratejik okuma, okuma zorluklarını ortadan kaldırma ve kavrama amacını başarmada büyük bir rol oynamaktadır. Son otuz yılda yapılan araştırma çalışmaları, kavrama stratejilerini okuma performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Akt. Talebi, 2015: 47-48).

Okumanın amacı metni anlamlandırmaktır. İleri okur yetiştirebilmek için okurların okuma stratejilerini tanımaları gerekmektedir (Mert, 2015: 96-97). Öğrencilerin eğitim süreçleri boyu okuma motivasyonlarının düşme sebeplerini öğrenmek için öğrencileri okumaya yönlendirmede kullanılan stratejilerin incelenmesi

gerekir (De Naeghela, Van Keera ve Vanderlindea, 2014: 83). Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemler nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder (Erdem, 2012: 166). Sözcük düzeyinde akıcılık geliştikçe, okuyucu sözcükleri anlamlandırmaya harcayacağı enerjileri metni anlamlandırmaya yönlendirir ve bu anlamlandırma işlemler için daha iyi koşullar yaratır. (Kuhn & Stahl, 2000; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Reutzel & Hollingsworth, 1993, Akt. Roberts vd., 2012: 1). Tecrübeli olduğu hâlde metni anlamlandırmada sorun yaşayan okuyucular da metni kontrol etme, özetleme, soru oluşturma ve benzer okuma stratejilerinden faydalanabilirler. Fakat stratejiyle ilgili etkiler, yapılandırılmış mevcut düzenlere bağlı olarak (Willingham, 2007) veya öğrencilerin gelişim düzeylerine göre (Cantrell, Almasi, Carter, Rintamaa, & Madden, 2010) farklılık gösterebilir. Yeterli düzeyde akıcı okuyan öğrenciler diğerlerine kıyasla toplamda daha çok sözcük okumaya eğilimlidir (Torgesen, 2005), bilgi için okumaya daha motivedir, karmaşık bir metinde ilerlerken kavramsal ve eski bilgilerini kullanmada daha başarılıdır (Stanovich, 1986; Akt. Roberts vd., 2012: 1).

Özellikle okuduğunu anlama alanında eğitimciler yedi anahtar okuma stratejisini nasıl ve ne zaman kullanması gerektiğini öğretmelidir. Bunlar: “sorgulama, özetleme, zihinsel imgeleme, arka plandaki bilgiyi inşa etme, sentezleme, bağlantılama ve anlamayı kontrol etme”dir (Baker, 2012: 43; Akt. Erdem, 2012: 166). Paris, Wasik ve Turner (1991; Akt. Kayacan, 2005: 11) bunun önemini anlatmak için altı sebep ortaya koymuştur:

- 1- Stratejiler, okuyucuların metinden çıkarılan bilgiyi ayrıntılandırma, düzenleme ve değerlendirmelerini sağlar.
- 2- Okuma stratejilerinin edinimi, dikkat, bellek, iletişim ve öğrenmeyi artıracak birçok bilişsel stratejinin çocukluk boyunca gelişimiyle birlikte aynı zamana rastlar ve hatta onları da kapsar.
- 3- Stratejiler, okuyucular tarafından kontrol edilebilir; seçici ve esnek bir şekilde kullanılacak kişisel bilişsel araçlardır.
- 4- Stratejik okuma yürütücü biliş ve güdülenmeyi yansıtır çünkü okuyucuların hem bilgiye hem de stratejileri kullanmak için isteğe sahip olmaları gerekmektedir.
- 5- Okumayı ve düşünmeyi zenginleştiren stratejiler doğrudan öğretmenler tarafından öğretilebilirler.
- 6- Stratejik okuma, öğrenmeyi müfredat boyunca geliştirebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıkları da artmaktadır (Oxford, 1994; Akt. Karasakaloğlu, 2012: 1923). Stratejilerin öğretiminde öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmen bu strateji, yöntem ve teknikleri ortam oluşturarak, doğrudan öğretim yoluyla modellik ederek, alıştırımlara rehberlik ederek ve bağımsız uygulamaları teşvik ederek öğretebilir (Akyol, 2009: 33-34).

Her ne kadar 2005 programıyla Türkçe derslerinde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsense de, OECD'nin uyguladığı dünya çapındaki PISA uygulamalarında başarısız olunmasının sebebi hem programdaki hem de programın uygulanmasındaki yetersizliklerdir. MEB'in PISA Ulusal Nihai Rapor'una göre (2016: 24) Türkiye, okuma becerilerinde 2009 yılında 65 ülke arasından 39. sıradayken 2012 yılında 65 ülke arasından 42., 2015'te ise 72 ülke arasından 50. sıradadır. Okuma çalışmalarının genelde bir metnin sırayla okunmasından oluşup yapılan çalışmaların da ders kitabındaki etkinliklerle sınırlı olduğu Türkçe derslerinde öğrenciler sadece belirli yönergelerle okuma çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Geleneksel anlayışla sürdürülen okuduğunu kavrama çalışmalarında, okuma çalışmalarından sonra metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını sözlüklerden bulma ve metin altı sorularının öğrencilere yöneltilmesi ve yanıtlanması etkinliklerine dayanır. Bu etkinlikler, öğrencilerin iyi birer kavrayıcı olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazandırmada yeterli değildir (Karatay, 2009: 59). Her ne kadar öğretmen kılavuz kitaplarında çeşitli okuma tür, yöntem ve teknikleri önerilse de bunların çoğunlukla sessiz ve sesli okumadan oluşması, ders saatlerinin yetersizliği ya da öğretmenin kaçınması sonucu bu yöntemler yeterince uygulanmamaktadır. Öğrenmenin, düşünmenin temel ögesi olan okumanın belirli bir amaca göre yürütülmesi gerekir (Karadüz, 2011: 135). Burada stratejilerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın da dört temel dil becerisinde strateji kullanımına önem vermesi 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda görülmektedir. Yapılan değişikliklerde en çok göze çarpan uygulamalar stratejilerle ilgilidir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.

T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır

T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.³

Okumanın temel amacı fikirlerin okuyucuyla geçirdiği iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999). Hollas'a göre (2002) okuma stratejisi, sistematik bir plan olarak tanımlanmıştır (Akt. Supancic, 1995: 1). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini takip etmektedirler. Okudukları metnin, algıladıkları anlamın ve amaçlarının farkındadırlar. Başarılı öğrencilerin okumaları hakkında konuştukları, bu yüzden de stratejilerinin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu gözlemlenmiştir (Pressley, 2002; Akt. Çoğmen ve Saracaloğlu, 2010: 91-92).

Okuma sürecinde kullanılan stratejiler okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır (Karadüz, 2011: 136; Karatay, 2014: 42-44). Güngör ve Açıkgöz (2006); Güneş (2013); Karatay (2014) ile Susar Kırmızı (2008) bu stratejileri şu şekilde ayırmıştır:

³ Kazanımların başındaki T ders kodunu, devam eden numaralar sırasıyla sınıf düzeyi, beceri alanı ve kazanım numaralarını temsil etmektedir.

Okuma öncesi

Beyin fırtınası
Gözden geçirme/İnceleme
Güdülenme
Harekete geçme
Hedef belirleme
Metni tanıma ve yöntem belirleme
Okuma amaçlarını belirleme
Okuma hızı belirleme
Ön bilgileri harekete geçirme

Okuma Süreci

Akıcı okuma
Ana fikrini bulma
Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma
Anlamayı sürdürme
Anlaşılmayan yerleri belirleme
Anlatım yapısını belirleme
Bağ kurma
Bağlaçları izleme
Bağlaçların anlamını yorumlama
Benzetmelerden yararlanma
Bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme
Bir sözlüğe başvurma
Çıkarım yapma
Dil bilgisi ipuçlarından yararlanma
Görselleri inceleme
Görseller oluşturma (şema, resim)
Gözünde canlandırma
Hedefe odaklanma
İki cümle arasındaki bağları yorumlama
İlişki kurma
İrdeleme
Karmaşık noktaları belirleme
Kelime gruplarını okuma
Kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlama
Kendi kelimeleri ile metni tekrarlamak
Metnin önemli noktalarını belirleme
Metnin şemasını çıkarma
Metnin yapısını belirleme
Noktalama işaretlerinden yararlanma
Not alma
Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama
Okumayı sürdürme

Okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağ kurma
 Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme
 Paragrafın konusunu açma
 Satırların üstünden geçme ve altını çizme
 Ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme
 Sesli okuma
 Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme
 Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb.
 Sorgulama ve çıkarım yapma
 Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma
 Söz dizimsel ipuçlarını inceleme
 Sözcükleri tanımlama
 Tahminleri/Hipotezleri kontrol etme
 Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma
 Uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma
 Yardımcı fikirleri bulma
 Yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma
 Yordama
 Zihinde canlandırma

Okuma Sonrası

Ana düşünceyi belirleme
 Anlamasını değerlendirme
 Haritalama
 Metindeki bilgileri eleştirme, yorumlama
 Metindeki bilgileri sorgulama
 Metindeki bilgilerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
 Metni değerlendirme
 Metni görsel öğelerle ifade etme
 Okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme
 Özet yapma
 Resim çizme
 Sentez yapma
 Soruları yanıtlama
 Tartışma
 Yansıtma
 Yardımcı düşünceleri belirleme

Okuma stratejileri, bireyin okuma sürecindeki bilinçli eylemleridir; bu stratejiler sadece kişinin okuduğunu nasıl kavradığı düşüncesi gibi bilişsel sürece yol göstermekle kalmaz, aynı zamanda okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği gibi bilişüstü süreçte de etkili olur (Karatay, 2014: 41). Metnin, okuyucu tarafından anlaşılması biliş ve bilişüstü stratejilerin etkili bir şekilde

kullanılmasına bağlıdır. Etkili okuyucular, kapsamlı bir metni anlamayı kolaylaştıran bilişüstü ve biliş stratejileri ustalıklarla kullanır (Dole et al., 1991, Harvey ve Anne 2002, Vygotsky 1987'den aktaran; Allen, 2003; Schunk ve Zimmerman, 1994; Akt. Epçaçan, 2009)

Okuduğunu kavrama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı görülür. Bunlardan birisi bilişsellik (cognitive) diğeri de bilişsel farkındalık (metacognitive)tır (Karatay, 2009: 61). Biliş, canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanır (TDK, 2016). Öğrencinin bilgiye ulaşmasının ötesinde, bu bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi öğrenme sürecinde nasıl bir yol izleyeceğini bilmesi de son derece önemlidir. Bu farkındalık son yıllarda ülkemizde de dikkat çekici biçimde üzerinde çalışılan üstbilişsel bilgi olarak nitelendirilmektedir. Üstbiliş, bireylerin öğrenme yolundaki farkındalıkları ile bilinçli hareket ederek öğrenmeyi öğrenmelerini ağılayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Akın ve Çeçen, 2014: 95). En genel şekliyle üst bilişsel stratejiler, planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerini kapsamaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma - (regulation), onun üst bilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir (El-Kaomy, 2004; Akt. Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 92).

2. Üstün Yetenek

2.1. Üstün Yetenekli Kavramı

“Üstün yetenek” kavramı araştırılacak olduğunda karşımıza farklı bir terim daha çıkmaktadır: üstün zekâ. Bu kavramlarla ilgili yapılan ilk araştırmalarda “zekâ” sözcüğü öne çıksa da üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zekâ potansiyeline sahip olma ile sınırlı olmamasından dolayı, günümüzde “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” kavramının kullanımı tercih edilir hâle gelmiştir. Bunun bir diğeri nedeni

zekânın daha çok etiketleyici olmasıdır. ‘Üstün Yeteneklilik’ kavramının yanında “özel yeteneklilik” kavramını tercih edenlerin olduğu bilinmektedir (Özbay, 2013: 1).

Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde ve eğitimlerinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip olan Çoklu Zekâ Kuramı, zekâyı sadece matematik işlemlerini hızlı ve doğru bir şekilde yapabilmek şeklinde tanımlayan geleneksel yaklaşımlara karşı çıkan Gardner (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre bireyin sözel dilsel, mantıksal matematiksel, görsel uzamsal, bedensel kinestetik, müziksel ritmik, içsel, sosyal ve doğacı olmak üzere sekiz tür zekâsı vardır ve bunlar birbirleriyle hem de kişinin çevresiyle ilişkilidir (Kahraman ve Bulut Bedük, 2014: 60).

Bütün bu nedenler sonucunda çalışmamızda “üstün yetenek” kavramı tercih edilmiştir.

Üstün yetenekli birey, zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi anlatır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Bu bireyler, bilişsel yeteneklerde akranlarından üstün olduğu uzmanlarca belirlenmiş kişilerdir (Kaya, 2013: 116). Terman ve ekibinin ortalama düzeydeki ailelerden gelen ve 140-200 zekâ bölümüne sahip bir grubu 70 yıl izlediği çalışmasında bu insanların sadece zekâ katsayılarındaki değişiklikler değil, yaşamlarının pek çok boyutu birlikte ele alınmış ve bu da günümüzdeki “üstün yeteneklilik” kavramının temelini oluşturmuştur (Yılmaz, 2015). Marland raporunda üstün yetenekli kişilerin üstün yetenek alanında profesyonel kişiler tarafından bilinen kimseler tarafından belirlenmiş ve seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olan bireyler olduğu belirtilerek (Özsoy, 2014: 76) aşağıdaki alanların birinde ya da birkaçında yüksek performans gösterme şeklinde tanımlanmıştır (Passow, 1993; Akt. Bildiren ve Uzun, 2007: 32).

- a. Genel Zihinsel Yetenek
- b. Özel Akademik Yetenek
- c. Yaratıcı Düşünce Yeteneği
- d. Liderlik Yeteneği
- e. Görsel Sanatlarda Yetenek
- f. Psikomotor Yetenek

Üstün yetenekle ilgili araştırmalarda karşımıza çıkan bir diğer kavram ise “parlak çocuklar”dır. Bu kavram ailenin tutumuyla yakından ilişkilidir. Derslerde üstün başarı sergileyen çocukların aileleri çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını merak ederler. Özbay (2013) sadece başarının yeterli olmadığını belirtmiş ve parlak çocuk ile üstün yetenekli çocuk arasındaki farkları şu şekilde belirlemiştir:

Parlak Çocuk	Üstün Yetenekli Çocuk
Cevapları bilir	Soru sorar
İlgilidir	Meraklıdır
Eğilimlidir	Zihinsel ve fiziksel olarak katılımcıdır
Parlak düşünceleri vardır	Garip ve saçma düşünceleri vardır
Çok çalışır	Ortalıkta oynar fakat testlerde iyidir
Soruları cevaplandırır	Ayrıntıları sorgular
Grubun üstündedir	Grubun ötesindedir
İlgiyle dinler	Duygusal tepkiler verir ve düşüncelerini söyler
Kolay öğrenir	Zaten bilir
Ustalaşmak için 6-8 tekrar yapar	Ustalaşmak için 1-2 tekrar yapar
Düşünceleri anlar	Soyut düşünür
Akranlarından keyif alır	Yetişkinleri tercih eder
Kolayca kavrar	Çıkarımlar yapar
Ödevlerini bitirir	Projeler tasarlar
Alıcıdır	Yoğundur
Doğru kopyalar	Yeni tasarım yapar
Okuldan hoşlanır	Öğrenmeden hoşlanır
Bilgiyi olduğu gibi alır	Bilgiyi kendine göre değiştirir
Bir teknikerdir	Bir yenilikçidir
Ezbercidir	İyi tahmin edicidir
Düzenli ardışık sunumdan hoşlanır	Karmaşıklıkla mücadele eder
Uyanıktır	Sinsi bir gözlemcidir
Kendi öğrenmesinden hoşnuttur	Kendi kendini eleştirir

2.2. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekliler, farklı türden insanlar değil, bütün insanlarda bulunan özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren bireylerdir (Akarsu, 2001; Akt. Gökdere ve Çepni, 2004: 2). Üstün yetenekli çocuk; entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans gösteren ve bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ihtiyaç duyan çocuktur (Kirk ve Gallagher, 1989:85; Akt. Yılmaz ve Çaylak, 2009: 369).

Üstün yetenekliler iyi bir okuyucudur (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Okumaya erken başlama, kendiliğinden okumayı sökme, yaşitlarına göre daha akıcı ve daha doğru okuma, yine yaşitlarına göre daha çok okuma, farklı farklı edebiyat türlerinden okumayı sevmeye gibi özellikler gösterirler (Hawkins, 1983; Whitehead, 1984; Akarsu 2001, Davashgil ve Leana, 2004; Akt. Leana-Taşçılar, 2012: 124). Cramond (2004), "üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci" ile "ileri düzey okuyucu/üstün okuyucu" terimlerinin birbiriyle örtüştüğüne işaret etmektedir (Leana-Taşçılar, 2012: 124).

Bebeklik döneminde daha atik oldukları gözlemlenen üstün yetenekliler bedensel olarak hareketlidir ve daha az uyku ihtiyacı hissederler (Levent, 2014: 14). Yüksek enerjileri vardır. Oldukça dikkatlidirler ve belli bir noktada yoğun bir şekilde zihinsel ve bedensel eforlarını gösterebilirler (Ataman, 2004).

Üstün yeteneklilerin hayal güçleri çok geniştir. Sanatsal olarak yaratıcı, müzik alanında başarılı, orijinal bir hayal gücüne sahip, problem çözme sürecinde alışılmadık ve orijinal fikirler üreten bireylerdir (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Sıra dışı ürünler ortaya koyma konusunda yönelimlidirler ve yaptıklarını her zaman en mükemmel olanlarla kıyaslarlar (Kanlı, 2011: 105). Pek çok şeyi kendi yöntemleriyle ve yeni bir metotla yapmayı severler. (Ataman, 2004).

Üstün yetenekliler kendileri değerlendirme sürecinde karmaşık duygu ve düşüncelere sahiptirler. Üstün yetenekli olarak görülme konusunda olumlu bir hoşnutluğa sahipken, üstün yetenekli olmayanların ve öğretmenlerinin kendileri hakkında olumsuz bir bakış açısı sergilediklerini düşünürler (Janos vd., 1985; Akt. Özbay ve Palancı, 2011: 93). Ergenlerin duygusal gelişimleri üzerinde yapılan bir araştırmada üstün yeteneklilerin büyük bir çoğunluğu dışsal ödüllü başarıya ve tanınmaya kapalı olduğu, bunun yerine içe bakış ve duygusal farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Ward, 1985; Akt. Özbay ve Palancı, 2011: 95). Bu nedenle duygular gibi bire bir mantıklı olmayan konuları kabul etmekte zorluk yaşayabilirler. Kendilerini fazlaca eleştirdiklerinde cesaretleri kırılabilir ve kendilerini depresif hissedebilirler (Ataman, 2004).

Daha az benmerkezci olmalarından ve daha fazla empati sahibi olmalarından dolayı üstün zekalı ve yetenekli çocuklar gelişmiş adalet duygusuna sahiptirler (Clark, 1997; Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010: 217), duyarlı ve hassastırlar (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Porter'in (1999) Delisle'den (1992) aktardığına göre üstün zekâlı ve yetenekli çocukların benlik saygısı erken gelişmektedir. Bu durum diğer çocuklardan farklı olduklarının farkına varmalarını hızlandırmaktadır (Clark, 1997; Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010: 217).

Üstün yetenekli çocuklarda yardım etme arzusu, adil bir dünya özlemi, savaşları ve bütün kötülükleri yok etme hayali, dünya barışını sağlama emeli, fakirliği ve gelir farklılıklarını ortadan kaldırma hedefi, yoksul insanları zenginleştirme düşüncesi oldukça güçlüdür (Gündüz, 2010: 174). Son yıllarda yaşitlarına göre sosyal adalet duyguları güçlü ve ahlaki konulara hassas, başkaları için aşırı endişe ve merhamet duygusuna sahip ve küresel konulara da ilgili olan (Lee et al, 2008) üstün ve özel yetenekli öğrencilerin önemini fark eden toplumlar bu öğrencilere ayrı önem vermeye başlamıştır (Akt. Hırça, 2013: 24). Son derece iyi empati yapabilen bu çocuklar sadece başkalarının ne hissettiğini anlamaz, aynı zamanda başkalarının hissettiğini de hissedebilir (Lovecky, 1993; Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010: 215). Ancak gelişen bu bilişsel performans bazı durumlarda sezgisel olmaya yönelik ilgi ve seçimleri de artırabilmektedir. Sosyal ilişkilerde sezgisel olma ve buna bağlı yorumlar

geliştirme başa çıkma sürecindeki bilişsel değerlendirme performansını olumsuz etkileyebilmektedir; örneğin üstün yeteneklilik düzeyleri arttıkça incinebilirlikleri de artmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011).

Üstün zekâlı çocuklar sosyal açıdan dış dünyayla etkileşimde olgundurlar. Toplumsal problemleri hissederler, çözüm ararlar, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer verirler (Silverman, 1993; Akt. Kanlı, 2011: 104). Daha büyük yaş grubundaki çocukların ilgilendiği konularla ilgilenir, yetişkinlerle kendi yaşlılarına göre daha iyi iletişim kurabilir (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Genelde gözlüklü ve arkadaşı olamayan tipler olarak ön yargıyla yaklaşılan üstün yetenekli çocuklar, aslında yaşlılarıyla arkadaşlık kurmaktan vazgeçmezler (Bildiren ve Türkkani, 2013: 129). Buradan anlıyoruz ki üstün yetenekli çocukların akranlarıyla iletişim kuramama sebebi, ilgilerinin farklı olmasıdır.

Üstün yetenekliler çevresi tarafından mükemmeliyetçi bireyler olarak görülseler de Mendaglio (2007), mükemmeliyetçiliğin, ne tek başına ne de genel olarak üstün yetenekliliğin tanılayıcı özelliği olmadığını vurgulamaktadır (Akt. Ogurlu vd., 2015: 756). Kanlı (2011), araştırmasında genel kanının aksine üstün zekâlı ve yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri bakımından normal akranlarından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Üstün yeteneklilerin yaşadıkları olaylara yönelik yoğun duyarlılık ve tepkisellik gösterdikleri bilinmektedir. Herhangi bir beklenti onlar için yüksek düzeyde kaygı verici bir problemdir (Özbay ve Palancı, 2011: 92)

Öte yandan mizah duyguları gelişmiştir. Bildiren ve Uzun (Akt. 2007: 37) %95'9'unun mükemmel bir espri anlayışı olduğunu aktarmıştır. Ataman da (2004) bu çocukların espri yeteneğinin kuvvetli olduğunu belirtmiştir.

Kültürel ilişkilerde ve kader gibi soyut konularda aşırı mantıklı olduklarından uyumsuzluk yaşayabilirler. İlişkilerinde adil, eleştirel, kurallar konusunda katı, belli bir amacı olan, gündelik rutinlerden hoşlanmayan, empatik, fark edilme beklentisi içinde olan bağımsız bireylerdir (Ataman, 2004).

Sürücü vd.'nin yaptığı araştırmanın sonuçları (2015) üstün yetenekli kız öğrencilerin kariyer gelişimlerine ilişkin merak/araştırma davranışlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Bozgeyikli ve Doğan'ın (2010) üstün yetenekli kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusunu ve Sapmaz'ın (2010) cinsiyetin (kız olmak) merak/araştırma davranışının en yüksek yordayıcısı olduğu bulgusunu desteklemektedir (Akt. Sürücü vd., 2015).

Toplumların tarihsel gelişimleri incelendiğinde, onlara yön verenlerin liderlik, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip “üstün yetenekli kişiler” olduğu görülmektedir (Uzun, 2004: 24). Bu kişiler insanlığın gelişim sürecinde lokomotif güç rolünü üstlenmişlerdir. Bu insanların erken fark edilmeleri, uygun bir ekilde eğitilmeleri, toplum için büyük yararlar sağlamaktadır (Eraslan Çapan, 2010: 140).

Üstün yetenekliler sadece toplumsal değil, evrensel değerlere de olumlu bir bakış açısı geliştirirler. Topçu (2015) çalışmasında şu sonuca ulaşmıştır:

Üstün yetenekli öğrencilerin değer algısının cinsiyet değişkenine göre durumu incelendiğinde her iki grubun değeri “ölçüt” olarak algıladığı gözlenmektedir. Kadın katılımcılar “ kişilik ve karakter ölçeği” kategorisini öncelerken erkek katılımcılar ise “bireysel ve toplumsal ilişkileri düzenleyen değer” kategorisini öncelemektedirler. Kadın katılımcılar “manevi unsur olarak değer” kategorisinde hiç değerlendirme yapmazken erkek katılımcıların da en az değerlendirme yaptıkları kategorinin “manevi unsur olarak değer” kategorisi olması dikkat çekicidir. Katılımcıların çevrelerinde görmek istedikleri değerler incelendiğinde; kadın katılımcıların “saygı”, erkek katılımcıların ise “dürüstlük” değerini önceledikleri gözlenmektedir. Bu durum kız ve erkek çocuk algısı yetiştirilmesi ve toplumdaki rolleri ve cinsiyet farklılığıyla açıklanabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, milli değerleri çok az vurgulamaları dikkat çekicidir.

2.3. Üstün Yetenekli Çocukların Öğrenme Biçimleri

Üstün yetenekli çocuklar çok küçük yaşlarda bazı özellikleriyle ön plana çıkmaya başlar. Örneğin, küçük yaştaki üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar genellikle kurallara göre oyun oynamasını diğer çocuklara göre daha erken öğrenmektedirler (Oğurlu ve Yaman, 2010: 215). Temel becerileri daha hızlı ve iyi öğrendikleri gibi becerinin kalıcı olması için daha az tekrara ihtiyaç duyarlar. Meraklı olup yönlendirilmekten hoşlanmazlar, öğretim sürecini sorgularlar. Sentez yapma becerisine sahiptirler. Problem çözmekten ve bilişsel etkinliklerden hoşlanırlar. İçsel güdülenme ve yüksek biliş sahtiptirler (Ataman, 2004). Soyut kavramlar hakkında düşünür (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010: 857) ve bunları kavramsallaştırırlar (Ataman, 2004). Fikirleri yönlendirirler, birbirleriyle bağlantısız görülen kavramlara ilişkin genellemelerde bulunur ve kışkırtıcı sorular sorabilirler (Bildiren ve Türkkani, 2013: 129). Üstün yetenekli çocuklar, bilgiye doğrudan ulaşmak istedikleri için ilgi duydukları alanlardaki bilgileri çoğunlukla araştırarak edinirler (Gökdere ve Çepni, 2005: 272). Çabuk öğrenirler, kendi ilgi alanları doğrultusunda kendi öğrenmesini gerçekleştirebilirler (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104) ve bunun sonucunda da geniş bir bilgi dağarcığına sahiptirler (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Üstün yetenekli öğrenciler, genel yetenek düzeylerinin yüksek olmasının bir sonucu olarak geleneksel anlayıştaki gibi sadece sayısal değil, birçok alanda üstün potansiyele sahiptirler (Kerr ve Sodano, 2003; Akt. Sürücü vd., 2015: 807). Yüksek genel yetenek düzeyi üstün yetenekli öğrencilerin herhangi bir entelektüel çabayı yüksek bir performansla yapmalarını sağlar (Sürücü vd., 2015: 807). %99,4'ü hızlı öğrenir. %99,3'ü geniş bir kelime hazinesi, %99,3'ünün mükemmel bir hafızası vardır, %99,3'ü mantığını çok iyi kanıtlamaktadır ve %97,9'u ise çok meraklıdır (Akt. Bildiren ve Uzun, 2007: 32). Okumayı kendi kendilerine öğrenebilirler (Yılmaz, 2015: 25). Karmaşık süreçleri takip etme ve problem çözme becerisine sahiptirler (Kargı ve Akman, 2003; Akt. Çeken, 2011: 7).

Üstün zekâlı olmak ve başarılı olmak birbirinden ayrılması gereken kavramlardır. Başarılı kişiler okulda başarılı olmak için yüksek motivasyon düzeyine sahip olan bireylerdir. Oysa üstün yetenekli olmak sadece başarılı olmak değildir. Bu

bireyler öğrenmede zorluk yaşamadığı için genellikle akademik başarılarının yüksek olması nedeniyle sistem tarafından desteklenmesi gereken öğrenci grupları arasında görülmemektedir, hâlbuki bu öğrenciler sahip oldukları farklı zihinsel, duygusal ve kişilik özellikleri nedeniyle mutlak surette desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Kanlı, 2011: 104). Ancak üstün yetenekli öğrenciler okulda çok başarılı olabilecekleri gibi başarısız da olabilirler. Renzulli (1986), zekâ testi puanları ile okul notları arasında yalnızca %40-60 arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Akt. Yılmaz, 2015, 13). Üstün zekâlı bireyler, diğer çocuklara göre bilişsel ve duyuşsal alanlarda daha farklı ihtiyaçlara sahip oldukları için farklı öğrenme ihtiyaçları içinde olabilirler; dolayısıyla geleneksel tutum gösteren bir okul ortamında bu çocukların ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ve öğrenme ortamına yönelik olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Gömleksiz vd. 2012: 43; Bildiren, 2013: 14).

2.4. Üstün Yetenekli Çocukların Dil Becerileri

Birçok araştırma üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal çocuklara göre daha erken konuştuklarını ve erken yaşlarda daha geniş ve karmaşık kelime bilgisine ve cümle yapısına sahip olduklarını rapor etmiştir. (Perleth ve ark., 1993; Akt. Oğurlu ve Yaman, 2010: 215). Bu çocukların sayılara, matematiğe, dile olan ilgileri çok erken başlar (Özyaprak, 2012: 39). Dil gelişimleri ve sözel yetenekleri yüksek seviyededir, alışılmadık hafıza kapasiteleri nedeniyle kapsamlı bir kelime hazineleri vardır (Clark, 2015). Üstün yetenekliler yaşına göre akıcı konuşur, yazılı etkinliklerden çok sözel ifadeyi tercih eder (Winstanley, 2004; Eyre, 1999; Akt. Erişti, 2012: 104). Kelime dağarcıkları çok geniştir ve pek çok alanda geniş bilgiye sahiptirler. Bazı durumlardan kaçınmak için kelimelerden yararlanırlar. Uygun olmayan durumlarda kelimeleri kendi amaçlarına ulaşmak için kullanabilirler (Ataman, 2004).

Üstün yetenekli çocukların dil becerileriyle ilgili olarak ikna yetenekleri de çok yüksektir. De La Paz tarafından yapılan bir çalışmada (2005); 12 öğrenme güçlüğü olan, 39 normal başarı seviyesinde ve 4 üstün yetenekli ortaokul öğrencisine içinde karşıt görüşlerin olduğu bir takım doküman kullanarak destekleyici ve ikna edici bir

makale yazmaları öğretilmeye çalışılmış; ikna ediciliklerinin değerlendirildiği ölçekte üstün yetenekliler en iyi puanları almıştır (Akt. Yılmaz, 2015: 142).

2.5. Üstün Yetenekli Çocukların Dünyada ve Ülkemizde Eğitim Süreçleri

Toplumun en değerli kaynağı sayılan ve sayıları sınırlı olan üstün yetenekli bireylerin kaybedilmemesi, sistemli ve düzenli bir eğitim alması, ihtiyaç duydukları ortam ve olanakların sağlanması gerekir (Eraslan Çapan, 2010: 141). Bilginin ve yaratıcılığın çok önemli olduğu günümüzde üstün yetenekli çocukları kendilerine, ülkemize ve uygarlığa katkıda bulunmaları yönünde yönlendirmek, gelişmelerini sağlamak oldukça önemlidir (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013: 82).

Bu bireylere kendilerini tatmin edecek ve var olan özelliklerini etkili biçimde kullanabilecekleri nitelikte öğrenme ve uygulama ortamları sunulmalıdır. Bu ortamlarda kullanılacak program yapısının da yine bireylerin bu özelliklerini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Gömleksiz vd., 2012: 44).

İnsanlık tarihine yön verebilecek kapasitesi olan üstün yetenekli çocukların eğitimi son derece önemlidir. Bu çocuklar büyük başarılar kazanabildiği gibi yanlış yönlendirildiklerinde olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Özel eğitim kurumları toplumdan soyutlanmalarına sebep olacağı için akranlarıyla örgün eğitime devam etmeli, ancak çeşitli eğitim merkezleriyle gelişimleri desteklenmelidir. Dünyada ve ülkemizde bu merkezlerin çeşitli örnekleri mevcuttur.

Tortop (2012) çalışmasında gelişmiş ülkelerdeki üstün yeteneklilere yönelik eğitim modellerini şöyle derlemiştir:

Gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmacıların üstün yetenekli öğrenciler için birtakım eğitim modelleri ortaya koydukları görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır; Purdue Modeli (Feldhusen & Kolloff, 1986), Program Farklılaştırma Modeli (Maker, 1982), Birleştirilmiş Program Modeli (van Tassel-Baska, 1986), Parelel Program Modeli (Tomlinson et al., 2002), Gagne'nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli (Gagne, 1991, 2000, 2009), Okul Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985). Üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan bu öğretimdeki farklılaştırma stratejileri; hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme olarak sınıflandırılmaktadır. Hızlandırma programları, okula erken başlama, sınıf atlama,

üst sınıftan ders alma gibi uygulamaları içerir. Gruplama programları; özel sınıf, özel okul, yarım gün ya da tam gün homojen ya da heterojen gruplama, kaynak merkezlerinde gruplama, ev-okul (“homeschooling”) gibi uygulamalardır. Zenginleştirme programları; sanatsal ve akademik alanda destekleyici programlar, çevrimiçi eğitim, proje yarışmaları, akademik yarışmalar, alan gezileri, öğrenme merkezleri, mentörlük gibi uygulamaları içermektedir (Ataman, 2003; Davis & Rimm, 2004).

Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilen eğitim modellerini Karabulut (2010) genel özellikleriyle açıklamıştır. Bu modeller kısaca şunlardır:

- a. Erken Başlama ve Hızlı İlerleme: Çocuğu okula olağan sayılan yaştan önce alma ya da bir yoklamaya tabi tutarak başarı gösterirse birinci sınıf yerine bir ya da iki sınıf yukarisından başlatmaktır.
- b. Program Zenginleştirme: Farklı zeka alanlarında farklı hızlarda gelişen öğrencilerin her biri için öğretim programını çeşitlendirmektir.
- c. Türdeş Yetenek Kümeleri: Zeka alanları ve yetenek düzeyleri birbirine benzer grupları biraraya getirmektir.
- d. Özel Sınıflarda Eğitim: Okul içinde normal düzeyde yetenekli akranlarından farklı bir sınıfta eğitim vermektir.
- e. Birlikte Eğitim: Üstün yetenekli çocuklara normal düzeyde akranlarıyla birlikte eğitim vermektir.
- f. Özel Okullar: Tarihte Enderun Mektepleri şeklinde görülen bir yöntemdir. Üstün yetenekli çocuklar tamamen başka bir okulda birlikte eğitim görürler.

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili uzmanlar arasında bazı görüş ayrılıkları vardır. Bazıları bu öğrencilerin maksimum bilişsel gelişim için normal akranlarından ayrılarak örgün eğitim görmesini savunurken; bir grup araştırmacı ise bunun elit bir grup yaratıp demokrasinin gerektirdiği eşitlik ilkesine aykırı olacağını savunmuştur. Ortak görüş ise bu öğrencilerin diğerlerinden çok farklı olan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir programa ihtiyaç duyulduğudur (Levent, 2014).

25.1. Dünyada

Günümüz dünyasında İsrail, ABD, Çin, Rusya, Almanya, İngiltere, Japonya gibi ülkeler başta olmak üzere üstün yeteneklilerin eğitimi özel okul, vakıf ve üniversitelerde yapılmaktadır (Özenç ve Özenç, 2013). Üstün yetenekliler için ABD, Kanada ve İsrail’de yeni programlar ve kuramların geliştirildiği, Güneydoğu Asya, Güney Afrika ve Avustralya’da çalışmaların hız kazandığı dikkat çekmektedir (Çetin ve Özyürek, 2015: 309).

Amerika’da 6 üstün yetenekli araştırma merkezinde yaklaşık 16,000 üstün yetenekli öğrenci hızlandırma ve zenginleştirme modelleri içeren yaz programlarına katılmaktadır (Lee, Matthews ve Olszewski-Kubilius, 2008; Akt. Hırça, 2013: 24). Buradaki üstün yeteneklilere yönelik elliden fazla okul arasından Colorado, Minnesota, Missouri, Virginia, ve Nevada’da bulunan okullar sadece seçilerek alınan “olağanüstü üstün yetenekli (exceptionally gifted)” ve “dâhi seviyesinde üstün yetenekli (profoundly gifted)” öğrencilere eğitim vermektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013: 37).

Kanada, üstün yetenekliler eğitiminde en iyi uygulamaların yapıldığı ülkelerden biridir. Okullardaki koordinasyon birimlerinin, üstün yetenekli öğrencilere kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik açısından birçok farklı eğitim sunmalarının ve aynı öğrencilerin üstün yetenekli olmadıkları alanlarda akranları ile normal öğretime devam etmelerini sağlamalarının yanında; yerel eğitim otoriteleri ve üniversiteler birlikte çalışarak öğretmenlere bu konu hakkında lisansüstü düzeyde eğitim vermektedir (Bilgili, 2004; Akt. Karabulut, 2010: 20).

Almanya’da üstün yeteneklilere yönelik olarak Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneği) kurulmuştur. Hollanda’da Center for the Gifted (Üstün Yetenekliler Merkezi) ve European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) mevcuttur (Kontaş ve Yağcı, 2016: 904)

İngiltere, üstün zekâlılar ve yeteneklilerin eğitiminde Avrupa’nın başı çeken ülkesidir. Bu ülkede hükümet, zorunlu eğitimin geliştirilmesi konusuna büyük önem vermektedir. Bununla birlikte üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi, İngiltere’deki bütün okulların ve hükümetin gündemindedir. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik özel olanakların sağlanması ailelerin eğitimi ve bu alanda öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli bir bütçe ayrılmaktadır (Persson, 2009; Akt. Summak ve Çelik Şahin, 2014: 89).

İsveç, Norveç, Danimarka ve Hollanda'da üstün yeteneklilere yönelik eğitim, örgün öğretimle birlikte kişiselleştirilerek sunulurken genellikle üniversitelere ya da eğitimden sorumlu yerel yönetimlere bağlı olarak kurulan merkezlerde (Örneğin Hollanda'da Nymegen Üniversitesi'ne bağlı Üstün Yetenekliler Eğitimi Merkezi) öğretmen yetiştirme, öğrenme malzemesi geliştirme gibi çalışmalar da yapılmaktadır (Davashgil ve diğerleri, 2004; Akt. Karabulut, 2010: 19).

Rusya'nın üstün yeteneklilerin eğitimi alanında başarılı çalışmalarının kökenleri, 1950'li yıllarda o dönemin Nobel ödüllü bilim adamlarının öncülüğünde kurulan iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, bölgedeki tüm ortaokul öğrencileri arasından matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik dallarında özel olarak seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Bu okullar; Moskova, Leningrad, Kiev ve Novossibirsk'teki Bilim Kentinde üniversite yerleşkelerinde kurulmuştur. İkinci tür okullar ise yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu okulların en ünlüleri arasında Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulu bulunmaktadır. Bilim ve sanatta olağanüstü performans sergileyen Rus liderlerin çoğu bu okullarda yetişmiştir (Grigorenko & Clinkenbeard, 1994; Akt. Bakioğlu ve Levent, 2013: 37).

İsrail Millî Eğitim Bakanlığı üstün zekâlılar departmanı ve Bar-Ilan üniversitesi işbirliği ile 20 farklı bölgesinde bu öğrencilere özel bir program uygulanmaktadır. Bu programda özellikle matematiğe, analitik geometriye ve trigonometriye önem veriliyor (Sönmez, 2011: 44). İsrail'deki üstün yetenekliler eğitim planının basamakları şunlardır:

1. Bilgi: Genel bilgi ve kültür incelemeler - Sosyal bilimler - Sanat ve yaratıcılık - İletişim ve dil bilimi - Bilimsel düşünme - Ahlak bilgisi(gelenek ve görenekler- kültür) - Araştırma metotları
2. Beceri ve yetenekler: Araştırma süreçleri - Tartışma becerileri - Problem çözme - Yaratıcı Düşünme - Eleştirel Düşünme - Yakınsak ve ıraksak düşünme, çok yönlü düşünme - Sözel ifade - Bilişsel düşünme
3. Öğretim ve organizasyon: Zengin, dinamik ve esnek öğretim ortamı - Problem/proje tabanlı öğrenme - Disiplinler arası ve içi bağlantılar - Yansıtıcı öğretim
4. Sosyal, duygusal ve Değer: Mükemmel, farklı, derinlemesine ve doğru düşünme - Duygusal, sosyal ve liderlik becerileri - Sorumluluk alma ve sosyallik - Takım çalışması - İletişim becerileri - Bireysel öğrenme - Zihinsel bütünlük - Demokratik benlik (Hızlı, 2014: 57).

Güney Kore’de üstün yeteneklilerin eğitiminde dört farklı türde çoklu bir model uygulanmaktadır. 2012 yılı itibariyle 112,865 üstün yetenekli öğrenciye devlet tarafından özel eğitim imkânı sağlanmakta ve sadece üstün yeteneklilerin gittiği 4 adet resmi okul bulunmaktadır (Bakioğlu ve Levent, 2013: 38).

Çin’de 1973 yılında başlayan ve daha önceki farklılaştırma yasaklarına rağmen zaman içinde gelişerek üstün yeteneklilerin sınavla seçilerek ayrı bir eğitime tabi tutuldukları ortaokul ve lise düzeyinde okullar ile bu konuların çalışıldığı bir merkez vardır (Akarsu, 2004; Akt. Karabulut, 2010: 20).

252. Ülkemizde

Enç, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi’nden sonra derlenen Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı’nda (2004: 37) üstün beyin gücünün özel eğitimi için kurulan ve o zamanki dünya ülkelerinde bir benzeri bulunmadığı, tarihçilerce kabul edilen kurumlardan birincisinin Enderun okulu olduğunu belirtmiştir. Tarihimizde üstün yetenekli bireylerin en iyi değerlendirildiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki Enderun Mektepleri’dir (Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013: 179). Dolayısı ile Enderun, bu alanın kurumsal düzeyde bir ilkidir (Bilgili, 2000: 66).

Türkiye’de cumhuriyet döneminde bu çocuklara yönelik yapılan ilk uygulamalar fen, Anadolu ve Anadolu güzel sanatlar liseleridir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 1993 yılında yaptığı çalışmadan üretilen proje sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin gruplama yöntemine dayalı bir eğitim programıyla hem bilim hem sanat alanında eğitim alabilecekleri Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur (Tebliğler Dergisi, 2001; Akt. Gökdere ve Çepni, 2005: 272; Bildiren ve Türkkani, 2013; Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013).

Dönmez (2004) Bilim ve Sanat Merkezi modeliyle çocukların kendi okullarında, yaşitlarından, arkadaşlarından soyutlanmadan, ileriki dönemde içinde buldukları toplum bireylerini zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan

tanıyabilme imkânına sahip olarak yetiştirme fırsatı bulunduğunu belirtmektedir (Akt. Sıcak ve Akkaş, 2013: 138). Özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin ötesinde farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bilim ve sanat merkezleri, günümüzde 80 ilde 106 BİLSEM ile hizmet vermektedir (Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2016).

Üstün yetenekli çocuklar, her yönleriyle toplumun en ümit vaat eden bireyleri olmalarına rağmen, her alanda toplumda ne yazık ki yeterli ilgiyi görememişlerdir. Bu çocukların eğitimi için açılan kurumlarla ilgili MEB yönetmeliği aşağıdaki gibidir (2006).

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla açılan kurumlar

MADDE 43 –

- (1) Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla Bakanlıkça gündüzlü özel eğitim kurumları açılır.
- (2) Bu kurumlarda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
 - a) Bireysel eğitim-öğretim yapılması esastır.
 - b) Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, sosyal ve duygusal gelişim bütünlük içerisinde ele alınır.
 - c) Kurumdaki eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki programlara destek olacak şekilde planlanır ve yürütülür.
 - ç) Öğrencilerin özel yetenek alanlarıyla ilgili örgün eğitim kurumlarında izledikleri program ile kurumdaki yapacakları çalışmalar arasında paralellik sağlanır.
 - d) Öğrencilere, geleceğe yönelik düşünme, tahminlerde bulunma ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtma becerileri kazandırılır.
 - e) Eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencileri dıştan yönelimli ve yönetimli bir disiplin ile denetim yerine içten odaklı disiplin ve denetim anlayışını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenir.
 - f) Öğrencilere, kapasiteleri ölçüsünde benlik gelişimi ve iletişim becerileri kazandırılır.
 - g) Öğrencilerin, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünme yetenekleri, ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirilir.
 - ğ) Öğrencilere, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileri kazandırılır.
 - h) Öğrencilere, öğrenme, araştırma, problem çözme ve bağımsız karar verme becerileri kazandırılır.
 - ı) Eğitim-öğretim süreci; öğrenci, veli, okul ve kurumun iş birliğinde devam ettirilir.

Devlet desteğiyle üstün yetenekli çocukların eğitilmesi için 1948 yılında çıkarılan İdil Biret- Suna Kan yasası 1956 yılında genişletilmiş ve “6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. 1948-1978 arasında dünyaca ünlü 17 sanatçı devlet tarafından

yetiştirilmiştir. Bu yasa kapsamına 1978 yılından sonra kimse alınmamıştır. Ankara Fen Lisesi, 1964 yılında sayısal alanlarda üstün yetenekli olan çocuklar için kurulmuş, aynı sene Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi 5 yıl boyu bazı ilkokullarda özel sınıf ve türdeş kümeler oluşturmuştur (Enç, 1979; Özsoy vd.,1991; MEB, 2009; Davaslıgil, 2004; Akt. Karar, 2010).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi arasında 30.06.2002 tarihinde imzalanan protokol gereğince Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı'nın katkısıyla, Beyazıt İlköğretim Okulumuzda üstün zekâlı çocukların eğitimine 2002-2003 öğretim yılında başlamıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında 30.06.2002 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Bu protokol gereğince, okulumuz 2002-2003 eğitim öğretim yılından itibaren Üstün Zekâlı öğrencilerin eğitim alabileceği Türkiye'de tek İlköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte yürütülen çalışmalar 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile durdurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile okulumuzdan sürdürülen "Üstün Zekâlıların Eğitimi" projesi kaldırılmıştır.*

Benzer okullardan biri de TEVİTÖL'dür. TEVİTÖL, ülkemizdeki üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklara, ihtiyaç duydukları özel eğitimi lise düzeyindeki yaş grubuna, karma ve yatılı olarak veren tek kurumdur. 2001 yılından bu yana, okul eğitim-öğretim etkinliklerini Türk Eğitim Vakfı bünyesinde sürdürmektedir.**

Bursa'da Üstün Yetenekliler Akademisi projesi başlatılmış ve amaçlarını şöyle ifade etmişlerdir:

Bu proje 9-14 yaşları arasında olan üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukları kapsayacak geniş çaplı ve oldukça donanımlı bir projedir. Proje bilim merkezini ziyarete gelen birçok akademisyen, öğretmen ve ebeveynin üstün zekâlı çocukların bilim merkezi gibi mekanların yapmış olduğu faaliyetlerin çocukları hem zihinsel hem sosyal hem duygusal anlamda beslediğine inandıkları ve yapılan faaliyetlerin daha uzun süreli ve kapsamlı yapılmasını talep etmeleri sonucu ortaya çıkmıştır.***

Amaç ve Önem

Toplumların tarihsel gelişimleri incelendiğinde, onlara yön verenlerin liderlik, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip “üstün yetenekli kişiler” olduğu görülmektedir (Uzun, 2004: 24; Akt. Eraslan Çapan, 2010: 140). Bu kişiler insanlığın gelişim sürecinde lokomotif güç rolünü üstlenmişlerdir. Bu insanların erken fark edilmeleri, uygun bir şekilde eğitilmeleri toplum için büyük yararlar sağlamaktadır (Eraslan Çapan, 2010: 140). Bu bireylere kendilerini tatmin edecek biçimde ve var olan özelliklerini etkili biçimde kullanabilecekleri nitelikte öğrenme ve uygulama ortamları sunulmalıdır. Bu ortamlarda kullanılacak program yapısının da yine bireylerin bu özelliklerini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Gömleksiz ve diğer., 2012: 44).

Bu özellikleriyle ulusal ve uluslararası önemini belirtmek üzere üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde hangi stratejileri kullandıkları konusuna eğilen bu çalışmanın amacını, “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesini, “Üstün yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejilere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejilere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejilere yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Uygulamaya katılan öğrencilerin soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, İzmir ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Çiğli Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Tanımlar

Okuma: Okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir (Wittrock, 1981; Akt. Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 13-14).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (TDK, 2016).

Strateji: Strateji, bir amaca ulaşmak için sürecin bilinçli olarak planlanmasıdır (Mert, 2015: 97).

Okuma Stratejisi: Okuma sürecinde metni kavramayı artıran, öğrenme ve bilgi edinmeyi kolaylaştıran birtakım yöntemler (Karatay, 2009: 60).

Üstün Yetenekli ve Zekâlı Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Kısaltmalar

K: Katılımcı.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler üzerine ülkemizde yayınlanan *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*'nda Enç (2004: 37), üstün beyin gücünün özel eğitimi için kurulan ve o zamanki dünya ülkelerinde bir benzeri bulunmadığı, tarihçilerce kabul edilen kurumlardan birincisinin Enderun okulu olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya ve Döner (2012), Osmanlı Devleti'nin son döneminden günümüze kadar üstün bireylere tanınan hakları ve bunların içeriklerini farklı açılardan incelemiştir. Üstün yetenekli bireylere yönelik program, öğretmen, materyal gibi eğitimsel içerikleri gözetken daha özel hakların gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Tartışma sonucunda belirlenen problemin çözümlerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Karabulut (2010) cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar üstün yetenekli çocuklarla ilgili çıkarılan yasaları incelemiştir. Bilgili (2000) çalışmasında, üstün yetenekli çocukların önemini sosyolojik, psikolojik, felsefi, pedagojik, iktisadî, bilim ve teknolojik açıdan incelemiştir. Kargı ve Akman (2003) dikkat eksikliği ve

hiperaktivite bozukluğuna sahip üstün yetenekli çocukların diğer üstün yetenekli çocuklara kıyasla sınıflandırma, belleği kullanma, hatırlama, organize etme gibi metabilışsel stratejileri etkin bir şekilde kullanmayı unuttuklarını belirtmiştir.

2004 yılında yapılan 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nin ardından bu çocukların eğitim ve öğretimine yönelik bir strateji raporu hazırlanmıştır. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nin amaçlarından birisi bu alanda başlatılabilecek etkinliklerin dayanması gereken bilimsel yaklaşımları, dünya uygulamalarını ve izlenebilecek politikaları ortaya çıkartmaktır. Bir anlamda üstün yetenekliler eğitiminde izlenecek yolların haritasını çizen bu raporda, sunulacak eğitim hizmetlerinin yanı sıra bunların yapılandırılmasına, işleyişine ve değerlendirmelere ilişkin öneriler yer almaktadır. 2011 yılından beri yayınlanan Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi (TÜZED), zeka, üstün zeka, özel üstün yetenek ve yaratıcılık konularında yayım yapan hakemli bir dergidir. Dergi, konu kapsamı ile ilgili olarak bilimsel araştırmaların, kuramların, uygulamaların ve fikirlerin tartışıldığı bilimsel bir platform sunmayı hedeflemektedir (TÜZED, 2012).

Esen (2011) yüksek lisans tezinde ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları çevre bilgilerinin ve çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerin sosyoekonomik düzeyleri değişkenlerine göre incelemek, çevre bilgileri ile çevreye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı durumunu ve çevre problemlerine ilişkin çözüm yolları üretebilme düzeylerini belirlemiştir.

Kurnaz ve diğerleri (2013), çalışmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla incelemiştir. Öğrencilerin metaforlarında en çok kullandıkları kavramları ve en çok metafor ürettikleri değerleri belirlemişlerdir. Özenç ve Özenç (2013), Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerini çok boyutlu olarak incelemiş ve bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunmuştur. Saygılı (2012), üstün yetenekli çocukların problem çözme yeteneklerinin seviyelerini belirlemiş, cinsiyetin herhangi bir ayırıcı etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Diğer ülkelerde ise konu hakkında yapılan çalışmalar daha detaylıdır. Al-Zoubi ve Rahman (2015) Suudi Arabistan'daki Najran kentinde bulunan merkezde 142 üstün yetenekli öğrencinin, kendilerine yönelik eğitim merkezlerinin performanslarıyla ilgili düşüncelerini araştırmış ve öğrencilerin, bu merkezle ilgili tatmin düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Levy ve Plucker (2008) üstün yetenekli öğrencilerin danışmanları için çok-kültürlü yetkinlik modelini tanıtmışlardır. Modelin üç ana hattı vardır:

- 1) Danışmanın, insanların üstün yetenekli bireylere yönelik tavırlarını, varsayımlarını ve ön yargılarına olan farkındalığı,
- 2) Üstün yetenekli bireyin karakteristik özelliklerini ve karşılaştığı sorunları anlaması,
- 3) Uygun müdahaleler ve stratejiler geliştirmesi.

Riley ve Montzen (2011) Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı'nın 2006-2008 yılları arasında üstün yeteneklilere yönelik geliştirdiği üç eğitim programını incelemiş ve bu programların hem biçimlendirici hem de özetleyici bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

El-Zraigat (2012) Ürdün'deki okullarda üstün yetenekli öğrencilere psikoloji, akademi ve kariyer alanlarında özel bir program geliştirilerek danışmanlık yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Seeto, Howard ve Woodcock (2015) Avustralya'da üstün yetenekli çocukların öğretmenleri için hazırlanan Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Profesyonel Gelişim Paketi ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanan sonuçları incelemiştir. Jackson, Sakuma ve DeVol (2015) ABD'de yürüttükleri araştırmalarında özellikle on birinci ve on ikinci sınıfta olan üstün yetenekli öğrencilere odaklanarak bu öğrencilerin etnisitelerinin, toplumsal sınıflarının ve cinsiyetlerinin etkili liderlik anlayışlarına olan etkisini inceleyerek etnisite ve toplumsal sınıflarının bu anlayışa bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Asi (2016), Riyad'daki üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleriyle bu öğrencilerin utangaçlığı arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyerek düşük ekonomik gelire sahip ailelerin çocuklarının daha utangaç olduğu sonucuna varmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada “nitel araştırma yöntemi” uygulanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Araştırma Deseni

Çalışmanın araştırma deseni, durum saptamasıdır. Durum çalışması (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984: 23; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 277).

Veri Çözümleme Tekniği

Araştırmada önceden belirlenen alt problem cümlelerine bağlı olarak görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılardan görüşme formunda yer alan her bir soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Analiz yöntemi ise içerik çözümlemesi (kodlama ve kategorizasyon) olarak beirlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Kodlamada elde edilen veriler bölümlere ayrılıp karşılaştırılarak incelenirken kategorizasyon sürecinde kavramlar belirli bir tema altında sınıflandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 227-228). Buna ek olarak çalışmamızda kodlama ve kategorizasyonu yapılan maddelerin katılımcı sayısına göre yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın katılımcı grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, ortaokul düzeyindeki 50 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Yeterli katılım sağlamayan 10 öğrencinin görüşme formları araştırmada kullanılmamıştır. Toplamda 40 öğrencinin görüşme formu üzerinden analizler yapılmıştır.

İlgili yayınlar ışığında araştırma yapılan yerler

Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak İzmir ilindeki Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada öncelikle katılımcı grubun okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardaki stratejiler dört başlık şeklinde sınıflandırılmıştır:

1. Ortama yönelik stratejiler
2. Zihinsel stratejiler
3. Bedensel stratejiler
4. Zihinsel ve bedensel stratejiler

Daha sonra bu stratejilerin kullanım sıklığını belirlemek için her birinin toplam katılımcı sayısına göre yüzdesi incelenmiştir.

Tablo 1
Ortama Yönelik Stratejiler

Okuma öncesi	f	%
Okuma ortamını düzenleme	10	25
Rahat bir ortam sağlama	8	20
Sessiz bir ortam sağlama	8	20

Öğrencilerin ortama yönelik kullandığı stratejilerin belirlenmesinde okuma ortamıyla ilgili düzenlemeleri esas alınmıştır. Araştırma sonucu bu düzenlemelerin sadece okuma öncesi yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın tamamında en çok uygulanan okuma öncesi stratejilerin ortama yönelik stratejiler olduğu göze çarpmaktadır.

“Rahat bir ortam sağlama” şeklinde ortaya çıkan madde **“Odam dağınkısa topluyorum. Masada okuyacaksam masamın üstünü topluyorum çünkü kitabımı ve kollarımı rahatça masaya koymak istiyorum. Yatakta okuyacaksam yatağımı topluyorum ve arkama yastık koyuyorum.”** şeklinde ifade edilmiştir (K2).

“Okuma ortamını düzenleme” maddesi **“Odam dağınık olunca dikkatim dağılıyor bu nedenle okumaya başlamadan önce odamı topluyorum.”** şeklinde ifade etmiştir (K4).

“Sessiz bir ortam sağlama” maddesi **“Bazen kardeşim çok gürültü yapıyor, bu nedenle onu odamdan çıkarıyorum ve annelere sessiz olmalarını söylüyorum. Gürültüde tekrar okumam gerekiyor.”** şeklinde ifade edilmiştir (K12).

Tablo 2
Zihinsel Stratejiler

Okuma öncesi	F	%
Başlığı inceleme	3	7,5
Dikkat toplama	3	7,5
Görselleri inceleme	1	2,5
Gözden geçirme	1	2,5
İçerik hakkında bilgi edinme	1	2,5
İlgi doğrultusunda metin seçme	1	2,5
Kapak ve başlığa bakarak tahminde bulunma	7	17,5
Metin ve yazarla ilgili bilgi toplama	6	15
Metni okuyan insanlara danışma	1	2,5
Metnin sonunu inceleme	1	2,5
Odaklanma	2	5
Okuma amacını belirleme	1	2,5
Okuyacağı konuyu belirleme	1	2,5
Tavsiye alma	4	10
Uygun puntolu kitap belirleme	1	2,5
Zihnini boşaltma	1	2,5

Araştırmamızda, tüm süreçlerde en çok zihinsel stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Okuma öncesinde kullanım sıklığıyla en çok göze çarpanlar tavsiye alma, kapak ve başlığa bakarak tahminde bulunma, metin ve yazarla ilgili bilgi toplama stratejileridir.

“Tavsiye alma” stratejisi **“Bazen arkadaşlarım bir kitap okuduğunda çok beğenip ‘Bunu mutlaka oku’ diyerek bana tavsiye ediyor.”** şeklinde ifade ederken

20 numaralı katılımcı “**Öğretmenlerime ya da arkadaşlarıma okuyup beğendikleri kitapları soruyorum.**” şeklinde ifade edilmiştir (K5).

Kapak ve başlığa bakarak tahminde bulunma stratejisi, okuma öncesinde katılımcıların en sık kullandığı strateji olarak belirlenmiştir. Bu strateji “**Ashnda böyle yapmamam gerekir ama bazı kitapların kapağı ve başlığı çok ilgi çekici oluyor. Bunları inceleyip içinde nasıl olayların anlatılabileceğini tahmin etmeye çalışıyorum. Ama bazen bu yanıltıcı olabiliyor.**” şeklinde açıklanmıştır (K29).

Metin ve yazarla ilgili bilgi toplama stratejisi “**Okuyacağım kitabın yazarını ve o kitabın neyle ilgili olduğunu internetten araştırıyorum. Sevdiğim bir konu anlatılmışsa okuyorum.**” şeklinde ifade edilmiştir (K24).

Tablo 3
Zihinsel Stratejiler

Okuma sırası	F	%
Anlamı bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulma	7	17,5
Anlamı bilinmeyen sözcükleri araştırma	1	2,5
Anlamı bilinmeyen sözcükleri tahmin etme	6	15
Anlaşılmayan yeri tekrar okuma	9	22,5
Anlaşılmayan yerleri çevreye sorma	1	2,5
Anlaşılmayan yerleri sesli okuma	1	2,5
Dip notlara dikkat etme	1	2,5
Geçmiş bölümlere dönüş yapma	1	2,5
Hızlı okuma	1	2,5
Kahramanlarla empati kurma	1	2,5
Metni değerlendirme	1	2,5
Odaklanma	4	10
Okuma planı yapma	1	2,5
Olayları kendi sözcükleriyle ifade etme	1	2,5
Önemli yerleri belirleme	1	2,5
Özet yapma	1	2,5
Sessiz okuma	3	7,5
Sorular oluşturma	1	2,5
Sorular sorma	1	2,5
Tavsiye etme	1	2,5
Yavaş okuma	3	7,5
Zihinde canlandırma	8	20

Zihinsel stratejilerde okuma sırasında kullanılanlar da oldukça çeşitlilik göstermektedir. Zihinde canlandırma, anlaşılmayan yeri tekrar okuma, anlamı bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, odaklanma gibi stratejiler en çok kullanılanlar arasındadır.

Zihinde canlandırmanın **“Bazı kitapları okurken kahramanlar veya çevre anlatıldığında onları gözümde canlandırıyorum. Bazı kitapların filmi çekiliyor, bunları izlemişsem oynayan oyuncular kitabı okurken gözümde canlandırıyorum.”** şeklinde uygulanıldığı görülmüştür (K40).

Anlamadığı yeri tekrar okuma hem de anlamı bilinmeyen sözcükleri araştırma stratejileri **“Cümleler çok uzun olabiliyor, doğru anladığımdan emin olmak için o cümleleri tekrar okuyorum. Veya bilmediğim bir sözcük varsa o sözcüğün anlamına internetten ya da sözlükten baktıktan sonra cümleyi yine okuyorum.”** şeklinde ifade edilmiştir (K21).

“Bilmediğim sözcükleri cümledeki diğer sözcüklerin ve cümlenin tamamının anlamına bakarak tahmin etmeye çalışıyorum, hiçbir tahminim yoksa internetten veya sözlükten bakıyorum.” ifadelerinde katılımcı, üç stratejiyi birden kullandığını belirtmiştir (K15).

“Okurken dikkatimi dağıtacak şeyler oluyor. Örneğin gürültü oluyor ya da acıkıyorum. Böyle durumlarda biraz ara veriyorum ve tekrar odaklanmaya çalışıyorum. Çünkü uzun ara verirsem vazgeçebiliyorum, dikkatim daha çok dağılıyor.” ifadelerinde katılımcı, olumsuz durumlarla karşılaştığında odaklanma stratejisini kullandığını belirtmiştir (K27).

Tablo 4
Zihinsel Stratejiler

Okuma sonrası	f	%
Ana düşüncesini bulma	4	10
Anahtar kelimeler belirleme (kodlama)	1	2,5
Anlamı bilinmeyen sözcükleri sözlükten bulma	2	5
Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma	6	15
Çevresine anlatma	1	2,5
Düşüncelerini çevresiyle paylaşma	1	2,5
Gözden geçirme	5	12,5
Konusunu belirleme	1	2,5
Konuyla ilgili başka metinler okuma	1	2,5
Metin üzerine bir süre düşünme	2	5
Metinle ilgili soruları yanıtlama	1	2,5
Metni değerlendirme	2	5
Metni okuyan insanlarla tartışma	7	17,5
Metni yeniden okuma	2	5
Metni yorumlama	1	2,5
Metni zihninde devam ettirme	1	2,5
Neden - sonuç ilişkisi kurma	1	2,5
Not alma	1	2,5
Okuma öncesi düşünceleri kontrol etme	1	2,5
Okuma öncesi ve sonrası düşüncelerini karşılaştırma	1	2,5
Özet çıkarma	1	2,5
Soru sorma ve cevaplama	1	2,5
Tavsiye etme	7	17,5
Tekrar okuma	5	12,5
Varlık ve şahıs kadrosunu belirleme	1	2,5
Verileri tablolaştırma	1	2,5
Yardımcı düşüncelerini belirleme	1	2,5
Zihinde canlandırma	3	7,5

Okuma sonrası kullanılan zihinsel stratejilerde ise ana düşüncesini bulma, düşüncelerini çevresiyle paylaşma, metni okuyan diğer insanlarla tartışma, metinle ilgili sorular sorma ve cevaplama, tavsiye etme, tekrar okuma ve zihinde canlandırma stratejileri en çok kullanılanlardır.

Ana ve yardımcı fikirleri bulma stratejisinin “**Türkçe öğretmenimiz metnin ana fikrini belirlerken okuduktan sonra bize verilmek istenen mesaja odaklanmamızı söyledi. Okuduğum kitaplarda mutlaka birçok ders verilmek**

isteniyor. Bazılarını kitabı okurken de fark ediyorum ama bitince hepsini birden düşünüyorum.” şeklinde kullanıldığı ifade edilmiştir (K14).

Metni okuyan diğer insanlarla tartışma stratejisiyle ilgili **“Sınıfta arkadaşlarımızla değiş tokuş yapıyoruz. Bu kitapları okuduktan sonra benden önce okuyan arkadaşımınla kitapla ilgili konuşuyoruz. Kitabı beğendik mi beğenmedik mi, beğenmediyse niye beğenmedik...”** gibi ifadeler kullanılmıştır (K15).

Metinle ilgili soru sorma ve cevaplama stratejisi **“Bir kitap veya öykü okuduğumuzda öğretmenimiz bize bazı sorular soruyor. Örneğin kahramanlar kimlerdi, olaylar neydi gibi. Bu soruları sınıfta cevaplıyoruz. Bazen de herkese metinle ilgili sorular oluşturma ödevi veriyor. Bu soruları sınıfta sırayla kalkıp seçtiğimiz bir arkadaşımıza soruyoruz.”** ifadeleriyle açıklanmıştır (K40).

Tavsiye etme **“Bir kitabı çok beğendiysen arkadaşlarıma tavsiye ediyorum. Değiş tokuş yaptığımızda o kitabı veriyorum. Veya ben kitabı sevmesem de örneğin maceralı kitapları seven arkadaşımın ‘Bu kitap tam senlik’ diyorum.”** Şeklinde açıklanmıştır (K24).

Tekrar okuma stratejisinin kullanılma yöntemleri, **“Uzun aralar vererek ya da dikkatsiz okuduğum kitapları untabiliyorum bu yüzden dönüp tekrar okuyorum.”**; **“Okuma isteğim azaldığında çok sevdiğim kitapları bir daha okuyorum.”** ifadeleriyle açıklanmıştır (K35 ve K37).

Zihinde canlandırma stratejisi ise **“Kitap bitince sanki filmmiş gibi kafamda bütün olayları hayal ediyorum.”** şeklinde açıklanmıştır (K12).

Tablo 5
Bedensel Stratejiler

Okuma öncesi	F	%
Dik oturma	2	5
Sağlıklı beslenme	1	2,5
Yalnız kalma	1	2,5
Yatarak okuma	1	2,5
Yemek yeme	1	2,5

Bedensel stratejiler katılımcıların kendi bedenleriyle ilgili yaptıkları fiziksel düzenlemeleri ifade etmektedir. Araştırmada bunların katılımcılar tarafından okuma öncesinde ve sırasında uygulandığı belirlenmiştir.

Dik oturma stratejisi **“Ben yatarak okuyamıyorum, uykum geliyor. Bu nedenle genelde masada okuyorum veya yatağımda okusam bile dik oturuyorum.”** şeklinde yorumlanmıştır (K14).

Sağlıklı beslenme stratejisi **“Yemek yedikten hemen sonra kitap okumuyorum çünkü uykum geliyor. Ya biraz bekliyorum ya da abur cubur yerine sağlıklı ve hafif yemekler yiyorum.”**; yalnız kalma stratejisi **“Sınıfta okurken ya da evde odada birileri varsa ses yapmasalar da dikkatim dağılıyor, bu yüzden odama geçip yalnız okuyorum.”** ifadeleriyle açıklanmıştır (K2).

Yatarak okuma stratejisi **“Ben yatağımda yatarak okuyorum çünkü masada uzun süre oturunca sıkılıyorum. Sanki ders çalışıyormuşum gibi geliyor.”** ifadeleriyle açıklanmıştır (K21)

Yemek yeme stratejisi **“Aç olunca okuduklarımı anlamakta zorlanıyorum. Bazen tekrar okumam gerekiyor, tekrar okumayı da sevmiyorum. Bu nedenle yemek yedikten sonra kitap okuyorum.”** diye yorumlanmıştır (K19).

Tablo 6
Zihinsel ve Bedensel Stratejiler

Okuma sırası	F	%
Altını çizme	5	12,5
Kısa aralar verme	1	2,5
Not alma	1	2,5
Resim çizme	1	2,5
Kalemle takip etme	1	2,5

Zihinsel ve bedensel stratejiler, katılımcıların hem bedenlerini hem de zihinlerini kullanarak oluşturduğu stratejilerdir. Bunların okuma öncesi ve okuma sonrası kullanıldığı belirlenmiştir.

En çok göze çarpan zihinsel ve bedensel strateji, okunanların altını çizmedir. Bu strateji **“Kitapta beğendiğim yerlerin altını çiziyorum. Ya da öğretmenimiz anlamını bilmediğimiz sözcükleri veya bize önemli gelen yerleri işaretlememizi istiyor, bunların da altını çiziyorum.”** şeklinde açıklanmıştır (K16).

Kalemle takip etme ve altını çizme stratejisini birlikte kullandığını, katılımcı **“Bazı kitapların yazısı çok küçük oluyor. Bir de beğendiğim yerlerin altını renkli kalemle çizmeyi seviyorum. Bu yüzden okurken renkli kalemle takip ediyorum. Altını çizmek istediğimde de hemen çiziyorum.”** şeklinde ifade etmiştir (K30).

10 numaralı katılımcı yorulduğunda kitabı okumayı bırakmadan kısa aralar vererek hem kitaptan kopmadığını hem de daha iyi anladığını ifade etmiştir.

Not alma stratejisinin kullanımı **“Sayfanın kenarlarına bazı yerlerle ilgili not alıyorum. Bazen çok fazla kahraman oluyor, kim olduklarını unutmamak için bir yere yazıyorum. Şiir okuduğumda o şiiri beğenirsem şiir defterime yazıyorum.”** şeklinde açıklanmıştır (K5).

6 numaralı katılımcı **“Resim yapmayı çok seviyorum. Kitapta anlatılan şeyleri hayal edip resmini çizmek hoşuma gidiyor.”** diyerek resim çizme stratejisini açıklamıştır.

Tablo 7
Zihinsel ve Bedensel Stratejiler

Okuma sonrası		%
Canlandırma	1	2,5

9 numaralı katılımcı canlandırma ile ilgili “**Drama yaptığımızda bazen arkadaşlarımızla sevdiğimiz bir kitaptan bir bölüm seçiyoruz. Ona çalışıyoruz ve tiyatro oyunu gibi sınıfta canlandırıyoruz.**” ifadelerini kullanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okuma, dilin en önemli unsurlarından biridir. Bu yönüyle doğum öncesinde başlayan en temel iletişim etkinliklerinden, en karmaşık bilimsel ve teknolojik gelişmelere kadar dünyayı anlayabilmek adına ihtiyaç duyduğumuz bilgiyi edinmek için bir yapıtaşını niteliğindedir. Fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik gelişim için kurulan eğitim-öğretim modellerinin neredeyse tamamında okuma, sadece harfleri tanıma olarak değil, varlık ve kavramları anlamlandırma süreci olarak önemli bir yere sahiptir.

Formal eğitim sürecinde sembolleri tanımak, okuma eğitiminin en temel parçasıdır. Geleneksel yaklaşımda bu anlamda kabul edilen okuma eylemi anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle yerini metnin araç olarak kullanıldığı, bireyin sadece akademik başarısıyla değil, ömür boyu süren sosyal yetenekleriyle de ilişkili olan bir beceri algısına bırakmıştır. Okuma becerisine bu yönden bakan araştırmacıların yaptığı çalışmalarda bu algı desteklenmiştir, örneğin zayıf okuma becerisinin davranış bozukluklarıyla ilişkili olduğu (Council, 2016) belirlenmiştir.

Yaşamın tüm alanlarında bu kadar etkili olan bir becerinin etkin bir şekilde yerleştirilmesi de çok önemlidir. Bu nedenle okuma eyleminin beceriye dönüştürülme sürecinde, sembollerin öğretilmesine ek olarak etkin hâle getirilmesi için çeşitli

stratejilerin uygulanması ve öğretilmesi gerekir. Kullanılan yöntemlerin uygulanması anlamayı ve kavramayı geliştirirken, öğretilmesi de üstbiliş geliştirmektedir. Çalışmamızda araştırdığımız üstün yetenekli bireylerin de üstbiliş düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. 85 üstün yetenekli öğrenciye “Üstbiliş Etkinlik Envanteri” uygulayan Tüysüz (2013), çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbiliş düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bu basamakta ise öğretim programlarının her alanında giderek belirginleşen stratejiler ile bunların öğretilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Stratejilerin uygulanması, dilin her alanı için olduğu gibi, okuma için de çok önemlidir. Okuma stratejilerinin uygulanması, okuma eylemini, sembollerini tanıma olarak açıklanan geleneksel tutumun dışına çıkarır ve kapsamını genişletir. Stratejilerin öğretilmesi ise öğrencinin hayat boyu okuduğunu anlamak için neler yapabileceğine, nelere ihtiyaç duyduğuna yönelik bir üstbiliş oluşmasını sağlar.

Çalışmamızda, toplumun ayrıcalıklı insanları olan üstün yetenekli çocukların da okuma sürecinde çok sayıda birbirinden farklı stratejiler uyguladığı belirlenmiştir. Stratejiler okuma süreciyle ilgili birçok çalışmada ifade edilen (Güngör ve Açıkgöz, 2006; Güneş, 2013; Susar Kırmızı, 2008) uygulamalarla benzerlik göstermektedir, çalışmamızın sonucu da bu stratejilerin faydalılığını vurgulamaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin kullandığı stratejiler hem fiziksel hem zihinsel süreçler gerektirmektedir, buna bağlı olarak okumanın fiziksel, psikolojik ve sosyolojik olarak birçok beceriyi kapsadığı algısı (Akubulio et al., 2015; Yılmaz, 1989: 48; Karatay, 2009; Chen ve Intaraprasert, 2014; Özbay, 2006) desteklenmiştir. İspir, Ay ve Saygı (2011), Budak (2008), Boran ve Aslaner (2008), Dağlıoğlu ve Metin (2002), Bilen ve Özel (2012) Matematik alanında; Çelikhelen (2010), Aktepe ve Aktepe (2008), Çepni ve Gökdere (2004) Fen Bilimleri alanında yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin bu alanlarda da normal yetenek düzeyindeki akranlarından üstün olduklarını belirlemiştir ancak geleneksel “üstün zekâli/yetenekli” anlayışından farklı olarak bu öğrencilerin sadece sayısal alanlarda değil, tüm alanlarda akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri de belirlenmiştir (Yılmaz ve

Çaylak, 2009; Leana-Taşçılar, 2012; Ataman, 2004; Levent, 2014; Erişti, 2012; Özbay ve Palancı, 2011). Buna elbette okuma becerisi de dâhildir. Dolayısıyla bu çocukların eğitiminde de okuma becerisi ve stratejiler ile bu stratejilerin öğretimi, var olan potansiyellerini arttırmak için kritik bir rol oynar.

Araştırma sonucunda, çalışma yapılan üstün yetenekli öğrenci grubunun okuma sürecinde 81 adet strateji kullandığı belirlenmiştir. Ortama yönelik, zihinsel, bedensel ve zihinsel-bedensel olmak üzere sınıflandırılan bu stratejiler, öğrenciler tarafından okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanmaktadır.

Ortama yönelik stratejilerin sadece okuma öncesinde; zihinsel stratejilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında; bedensel stratejilerin okuma öncesi ve sırasında; zihinsel-bedensel stratejilerin okuma sırası ve sonrasında kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin tüm süreçlerde en çok zihinsel stratejiler kullandığı belirlenmiştir. Ortama yönelik stratejiler ise en az kullanılanlardır.

Güngör ve Çalışkan (2006), Susar Kırmızı (2008) ile Güneş'in çalışmalarında (2014) görülen okuma sürecindeki uygulamaların, çalışma yaptığımız üstün yetenekli öğrenciler tarafından da kullanıldığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulan Türkçe Öğretim Programı ile üstün yeteneklilerin kullandıkları stratejilerin uyumlu olduğu ve bu stratejilerin kullanımı ile öğretiminin normal düzeyde yetenekli akranlarına faydalı olabileceği görülmektedir.

Çalışmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde en çok zihinsel stratejileri uygulaması, okumanın her şeyden çok zihinsel bir süreç olduğunu gösterir.

Üstün yeteneklilerle ilgili alanyazında özellikle yabancı kaynakların daha fazla çalışma yaptığı ve bu ülkelerin öğretim programlarında üstün yeteneklilerle ilgili daha detaylı incelemeler yapıldığı görülmüştür. Ülkemizde de bu çocuklara yönelik BİLSEM'lere ek olarak daha farklı teknikler kullanılarak oluşturulmuş kurumlar açılabilir, çalışmalar yapılabilir.

Kendi kaynaklarımıza baktığımızda çalışmaların genelde aileler ve öğretim programı odaklı olduğu görülürken bu çalışmalar etnisite, cinsiyet, yaşanılan yer gibi unsurlarla çeşitlendirilebilir. Nitel çalışmaların yanınca nicel çalışmalar yapılabilir.

Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurularak, üstün yeteneklilerle ilgili nicel ve nitel araştırmaların yapılması; kişiliklerinin, akademik başarılarının, hayatlarının her alanında yeteneklerinin getirdiği üstünlüğün analiz edilmesi sonucu elde edilen bilgilere öğretim programlarında yer verilmesi ve uygulanması da normal yetenek düzeyindeki çocukların akademik, zihinsel, fiziksel, psikolojik gelişimlerinde önemli bir ilerleme sağlayacaktır.





KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri**. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48(48), 481-502.
2. Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., Sadeq, T. M. (2015). **Does E-Reading Enhance Reading Fluency?** English Language Teaching; Vol. 8, No. 5.
3. Akın, E., & Çeçen, M. A. (2014). **Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Çörneği)**. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 9(8), 91-110.
4. Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). **Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri Ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi**. Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28.
5. Aktepe, V., Aktepe, L. (2009). **Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği**. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, (69-80).
6. Akubulio, F., Okorie, E. U., Onwuka, G., Chinyeaka Uloh-Bethels, A. (2015). **Reading Readiness Deficiency In Children: Causes And Ways Of Improvement**. Journal Of Education And Practice. Vol.6, No.24, 2015.
7. Akyol, H., & Temur, T. (2008). **Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9).
8. Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). **Okuma Uzmanlığı Ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi**. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 1-8.
9. Allington, R. L. (2014). **How Reading Volume Affects Both Reading Fluency And Reading Achievement**. International Electronic Journal Of Elementary Education, 2014, 7(1), 13-26.

10. Arifani, Y. & Rosyid, H. (2016). **Integrating Reading And Technology: The Development Of Pamanpintermu.** English Language Teaching; Vol. 9, No. 11; 2016.
11. Arslan, Y., & Çelik, Z. Ç. E. (2009). **Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 113-124.
12. Ataman, A. (2004). **Üstün Yetenekli/Zekalı Çocuk İle Yaşamak.** Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
13. Ateş, A. (2013). **Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği).** Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 2(4).
14. Ay, S. (2008). **Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekâları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması.** Dil Dergisi, 141, 7-18.
15. Aytaş, G. (2003). **Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü.** Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13), 155.
16. Aytaş, G. (2005). **Okuma Eğitimi.** Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470.
17. Başaran, M. (2013). **Okuduğunu Anlamannın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma.** Kuyeb, 13 (4), 2277-2290.
18. Bildiren, A. (2013). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi.** Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 1(1).
19. Bildiren, A., & Türkkani, B. (2016). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Perspektifinden Bilim Ve Sanat Merkezlerinin Hoş Ve Hoş Olmayan Özellikleri Ve Değişiklik Talepleri.** Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 1(2).
20. Bildiren, A., & Uzun, M. (1997). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 31-39.
21. Bilen, K., Özel, M. (2012). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Biyoteknolojiye Yönelik Bilgi ve Tutumları.** Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) 6(2).

22. Bilgili, A. E. (2000). **Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı.**
23. Binbaşıoğlu, C. (1993). **Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri.** Çağdaş Eğitim. C.18 (Kasım), S.193, S.15-20
24. Boran, A. İ., Aslaner, R. (2008). **Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme.** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(15), Bahar.
25. Bozpolat, E. (2010). **Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği).** Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks, 2(1), 411-428.
26. Budak, İ. (2008). **Matematikte Üstün Yetenekli Öğrenci Eğitimi ve Sosyal Beklentiler.** Journal of Qafqaz University (28).
27. Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). **Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları.** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 1-21.
28. Chen, J., Intaraprasert, C. (2014). **Reading Strategies Employed By University Business English Majors With Different Levels Of Reading Proficiency.** English Language Teaching; Vol. 7, No. 4; 2014.
29. Clark, B. (2015). **Üstün Zekâlı Olarak Büyümek.** Ankara: Nobel Yayıncılık.
30. Coşkun, Y. D. D. E. (2002). **Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu.** Türklük Bilimi Araştırmaları, 11(11), 239.
31. Coşkun, Y. D. D. E. (2003). **Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri Ve Bazı Öneriler.** Türklük Bilimi Araştırmaları,
32. Council, M. R., Cartledge, G., Green, D., Barber, M. Ve Gardner, R. (2016). **Reducing Risk Through A Supplementary Reading Intervention: A Case Study Of First- And Second-Grade Urban Students.** Behavioral Disorders, 41 (4), 241–257.
33. Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği.** Türk Kütüphaneciliği, 23(3), 489-509.

34. Çapan, B. E. (2010). **Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları.**
35. Çeken, R. (2011). **“Bu Benim Eserim” Öğrenci Projelerinin Okul Türü Bakımından Değerlendirilmesi.** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, 1 – 14.
36. Çelikkelen, H. (2010). **Bilim Sanat Merkezlerinde Bilim Birimlerinden Destek Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendi Okullarında Fen ve Teknoloji Dersinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi.** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
37. Çetin, A. & Özyürek, A. (2015). **Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Bir Erken Müdahale Modeli: Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Uygulama Ve Araştırma Merkezi.** Uluslararası Katılımlı 11. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”. 11-13 Mayıs 2015, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara.
38. Çoğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). **Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 91-99.
39. Dağlıoğlu, H. A. M., & Alemdar, M. (2010). **Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak.** Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3), 849-860.
40. Dağlıoğlu, E., Metin, N. (2002). **Anaokulunda Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi.** Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Kongresi.
41. De Naeghela, J., Van Keera, H., Vanderlindea, R. (2014). **Strategies For Promoting Autonomous Reading Motivation: A Multiple Case Study Research İn Primary Education.** Frontline Learning Research 3 (2014) 83-101.
42. Dehghanpour, E. & Hashemian, M. (2015). **Efficiency Of Using A Web-Based Approach To Teach Reading Strategies To Iranian Efl Learners.** English Language Teaching; Vol. 8, No. 10; 2015.
43. Demir, T. (2009). **İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği).** Turkish Studies, 4, 3.

44. Epçaçan, C. (2009). **Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış**. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 6.
45. Erdem, C. (2012). **Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 1(4).
46. Erişti, S. D. (2012). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Anlatımlarında Geleceğin Dünyasına Ve Teknolojisine İlişkin Algıları**. Turkish Journal Of Giftedness & Education, 2(2).
47. Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma Bilim Sanat Merkezi Örnekleme**. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2).
48. Gökdere, M., & Çepni, S. (2005). **Üstün Yeteneklilerin Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Uygulama Ve Değerlendirme Çalışması**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 271-296.
49. Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Ümmühan, Ö. N. E. R. (2012). **Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına**. Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 2(4), 41-54.
50. Gündüz, T. (2010). İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar 2010/ 1(1) 157-177.
51. Güneş, F. (2003). **Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi**. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13), 39.
52. Güneş, F. (2004). **Okuma Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
53. Güneş, F. (2010). **Öğrencilerde Ekran Okuma Ve Ekranik Düşünme/Thinking Based On Screen And Screen Reading Of Students**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14).
54. Güneş, F. (2014). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem.
55. Güngör, A. (2005). **Altıncı Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28).
56. Harris, L. (1971). **The 1971 National Reading Difficulty Index: A Study Of Functional Reading Ability İn The U.S.** For The National Reading Center.

57. Hırça, N. (2016). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaz Bilim Kampı Deneyimleri.** *Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad)*, 1(1).
58. Hilsmier, A. S., Wood, P. F., Wirt, S., Mctamney, D., Malone, M. B., Milstead, B. (2014). **Pathway To Graduation: A Pilot Reading Project For Middle School Students During The Summer Months.** *Srate Journal Fall - Winter 2014*, Vol. 24, Number 1.
59. Hızlı, E. (2014). **Examining Of Gifted And Talented Education: Israeli Education.** *Journal Of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
60. Hong-Nam, K. (2014). **Ell High School Students' Metacognitive Awareness Of Reading Strategy Use And Reading Proficiency.** *The Electronic Journal For English As A Second Language*, 18(1), 1-16.
61. Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Cravenb, R. G., & Yeungb, A. S. (2014). **Enhancing Reading Skills And Reading Self-Concept Of Children With Reading Difficulties: Adopting A Dual Approach İntervention.** *Australian Journal Of Educational & Developmental Psychology*. Vol 14, 2014, Pp. 131-143.
62. Huang, J. And Nisbet, D. (2014). **The Relationship Between Reading Proficiency And Reading Strategy Use: A Study Of Adult Esl Learners.** *Journal Of Adult Education*. Volume 43, Number 2, 1-11.
63. Huang, H. C., Tsai, Y. H., & Huang, S. H. (2015). **The Relevant Factors İn Promoting Reading Activities İn Elementary Schools.** *International Journal Of Evaluation And Research İn Education (Ijere)* Vol.4, No.2, June 2015, Pp. 62~70.
64. İspir, O., Ay, Z. S., Saygı, E. (2011). **Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri.** *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
65. Jou, Y. J. (2014). **Investigation Of Technological University Students' Use Of Metacognitive Reading Strategies İn First And Second Languages.** *English Language Teaching*; Vol. 8, No. 1; 2015.
66. Kahraman, H. Ve Bulut Bedük, Ş. (2014). **Üstün Yetenekli/Zekâlı 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre**

- İncelenmesi.** *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 58-73.
67. Kana, F. (2014). **Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt-Sayı: 16-1.
68. Kanlı, E. (2011). **Üstün Zekâlı Ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.**
69. Karabulut, R. (2010). **Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 3s., Bolu.
70. Karadüz, A. (2011). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları Ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri.** *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152.
71. Karasakaloğlu, N. (2012). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki.** *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.
72. Karatay, H. (2009). **Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009-2(19), 58-80.
73. Karatay, H. (2014). **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama.** Ankara: Pegem Akademi.
74. Kargı, E., & Akman, B. (2003). **Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Üstün Yetenekli Çocuklar.**
75. Kaya, N. G. (2013). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Ve Bilsen’ler.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
76. Kayacan, N. (2005). **Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Tarafından Kullanılan İngilizce Okuma Stratejilerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Bulunması Ve Tanımlanması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
77. Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2016). **Bilim Ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları Ve Çözüm Önerileri.** *Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad)*, 1(2).
78. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.) (2009). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

79. KIRMIZI, F. S. (2008). **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum Ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 95-109.
80. Konan, N. (2013). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları**. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19(1), 31-59.
81. KONTAŞ, H., YAĞCI, E. (2016). **Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 902-923.
82. Kurudayıoğlu, M. (2011). **Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma**. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 1, 15-29.
83. Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). **Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma**.
84. Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). **Sosyal Bilgiler Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları:(İlgi, Alışkanlık Ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri)**. Türk Kütüphaneciliği, 24(1), 11-32.
85. Kuzu, T. S. (2004). **Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 55-77.
86. Kweldju, S. (2015). **Neurobiology Research Findings: How The Brain Works During Reading**. Pasaa Volume 50 July - December 2015.
87. Leana-Taşcılar, M. Z. (2012). **Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin De Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi**. Turkish Journal Of Giftedness & Education, 2(2).
88. Levent, F. (2014). **Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
89. Levent, F., & Bakioğlu, A. (2013). **Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler**. Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 1(1).
90. Liu, F. (2010). **Reading Abilities And Strategies: A Short Introduction**. International Education Studies. Vol. 3, No. 3; August.

91. Lekwilai, P. (2014). **Reader's Theater: An Alternative Tool To Develop Reading Fluency Among Thai Efl Learners.** Pasaa Volume 48 July - December 2014.
92. Manguel, A. (2002). **Okumanın Tarihi.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
93. MEB (2006). **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.** 23.01.2017 Tarihinde 20.56'da Şu Bağlantıdan Ulaşılmıştır: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf
94. MEB (2016). **PISA Ulusal Nihai Rapor.** http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/pisa2015_ulusal_rapor1.pdf
95. MEB, 2016. **2016-2017 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu.** 30.04.2017 Tarihinde 20.19'da Şu Bağlantıdan Ulaşılmıştır: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/11093901_bilim_ve_sanat_merkezleri_20162017_kilavuzu.pdf
96. MEB (2018). **Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Sınıflar).** 11.02.2018 tarihinde şu bağlantıdan erişilmiştir: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>
97. Mert, E. L. (2015). **Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri.** Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 95-106.
98. Mertol, H., Doğdu, M., & Yılar, B. (2013). **Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları.** Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 1(3).
99. Ogurlu, Ü., Sevgi Yalın, H., & Yavuz Birben, F. (2015). **Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi.** Turkish Studies, 10(7), 751-764.
100. Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). **Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar Ve İletişim.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 213-223.
101. Özbay, M. (2006). **Özel Öğretim Yöntemleri -I.** Ankara: Öncü Kitap.
102. Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). **Üstün Yetenekli Çocuk Ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri.** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (Aralık 2011) Ss. 89-108.

103. Özbay, Y. (2013). **Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Aileleri**. Ankara: Hangar.
104. Özenç, M. & Gül Özenç, E. (2013). **Türkiye'de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi**. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. Sayı 171, 13-28.
105. Özsoy, Y. (2014). **Bilim Ve Sanat Merkezi Öğrenci, Öğretmen Ve Velilerinin Üstün Yetenekli Öğrenci Kavramına İlişkin Metaforları**. Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 2(1).
106. Öztürk, E. (2014). **Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması**.
107. Özyaprak, M. (2012). **Üstün Zekâli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Görsel-Uzamsal Yeteneklerinin Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi, 2(2), 137.
108. Paige, D. D. & Magpuri-Lavell, T. (2014). **Reading Fluency İn The Middle And Secondary Grades**. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 2014, 7(1), 83-96.
109. Roberts, G., Wexler, J., Vaughn, S., Fall, A., Pyle, N. And Williams, J. (2012). **Efficacy Of An Individualized Reading Intervention With Secondary Students**. Sree Spring 2012 Conference Abstract Template.
110. Sıcak, A., & Akkaş, E. (2016). **Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Bilim Ve Sanat Merkezlerine (Bilsem) Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**. Üstün Yetenekliler Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi (Uyad), 1(2).
111. Sönmez, H. (2011). **Üstün Yeteneklilerin Eğitimi**. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 141, Kasım 2011, Ss.43-45.
112. Summak, M. S. & Çelik Şahin, Ç. (2014). **Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 86-104.
113. Sürücü, M., Kontaş, H., & Bacanlı, F. (2015). **Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri**. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
114. Talebi, S. H. (2015). **Linguistic Proficiency And Strategies On Reading Performance İn English**. *International Journal Of Instruction*, January 2015 • Vol.8, No.1
115. TDK (2016). **Güncel Türkçe Sözlük**. <http://tdk.gov.tr/> 13.11.2016 tarihinde bu siteden erişilmiştir.

116. Topcu, S. (2015). **Üstün Zekâlı Öğrencilerin Değer Kavramına Yönelik Algıları: Elazığ Bilim Ve Sanat Merkezi Örneği**. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic-, Issn, 1308-2140.
117. Topuzkanamış, E. Ve Maltepe, S. (2010). **Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**. TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, 655-677.
118. Tortop, H. S. (2012). **Olağanüstü Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Radikal Hızlandırma Ve Türkiye'nin Durumu**. Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi, 2(2), 106-113.
119. Tovli, E. (2014). **"The Joy Of Reading" - An Intervention Program To Increase Reading Motivation For Pupils With Learning Disabilities**. Journal Of Education And Training Studies Vol. 2, No. 4; October 2014.
120. Tüysüz, C. (2013). **Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Yönelik Üstbilis Düzeylerinin Belirlenmesi/Determination Of Gifted Students' Metacognition Level About Problem Solving Skills**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 157-166.
121. **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı (2004)**. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
122. Yılmaz, D. (2015). **Üstün Yetenekliler İçin Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Uygulamaları**. İstanbul: Nobel Yayınları.
123. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık.
124. Yıldız, M. Ve Akyol, H. (2011). Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 3, 793-815.
125. Yılmaz, B. (1989). **Okuryazarlık Ve Okuma Alışkanlığı Üzerine**. Türk Kütüphaneciliği, 3(1), 48-53.
126. Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). **Hacettepe Üniversitesi Ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma**. Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 22-51.
127. Yılmaz, M., & Çaylak, B. (2009). **Bilim Sanat Merkezinin Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Sağladığı Katkılarına İlişkin Velilerin Görüşleri/Parents' Views Toward Contribution Of Science And Art Center To**

Students Success In Science And Technology Lesson. Mustafa Kemal
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11).

128. Zhao, X. & Zhu, L. (2012). **Schema Theory And College English Reading Teaching**. English Language Teaching; Vol. 5, No. 11; 2012.

*23.01.2017 tarihinde şu bağlantıdan ulaşılmıştır:

http://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/741966/icerikler/icerikler/tarihcemiz_2202226.html?CHK=2598de5de4a48afe34539120185ba00c

**23.01.2017 tarihinde şu bağlantıdan ulaşılmıştır:

<http://www.tevitok.k12.tr/about.php>

***23.01.2017 tarihinde şu bağlantıdan ulaşılmıştır:

<http://www.ustunzekalilarveyetenekliler.org/sayfa/ustun-zekalilar-ve-yetenekli-ogrenciler-neden-onemlidir/25.html>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Eda MERT
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Konak Bilim ve Sanat Merkezi Sıdıka Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi Çiğli Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi
Araştırmanın konusu	Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma
Veri toplama araçları	Görüşme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

20/03/2017

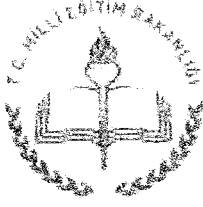
(Başkan)
M. Fatih VARGELOĞLU
Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Resul YAVUZ
Öğretmen

Üye
Nurdan MARAL
Öğretmen

Üye
Emre DAVRAK
Öğretmen

Üye
Gökçe GÖÇERİ
Öğretmen



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3768985

21/03/2017

Konu :Eda MERT'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 02/03/2017 tarihli ve 2600 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda MERT'in "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak İlçesi Bilim Sanat Merkezi, Çiğli İlçesi Aydoğan Yağcı Bilim Sanat Merkezi, Narlıdere İlçesi Sıdika Akdemir Bilim Sanat Merkezi'nde uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

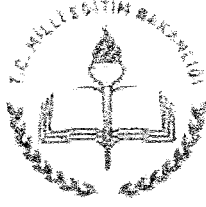
Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (2 sayfa)

OLUR
21/03/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3833796

22.03.2017

Konu : Eda MERT'in
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 02/03/2017 tarihli ve 2600 sayılı yazımız.
c) 21/03/2017 tarihli ve 3768985sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda MERT'in "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak İlçesi Bilim Sanat Merkezi, Çiğli İlçesi Aydoğan Yağcı Bilim Sanat Merkezi, Narlıdere İlçesi Sıdika Akdemir Bilim Sanat Merkezi'nde uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Şemsettin ÜNAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı



Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (2 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.

24 Mart 2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-302.14-E.3617



30/03/2017


Konu : Eda MERT

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.02.2017 tarihli ve 67493393-302.08.01-449 sayılı yazınız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 22.03.2017 tarihli ve 12018877-604.01.
02-E.3833796 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda MERT'in "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma Sürecinde Kullandıkları Stratejiler Üzerine Bir Araştırma" komulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görüldüğü hakkındaki ilgi (b) yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)

Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak İZMİR
Telefon: 0232 4121426 Fax: 0232 4121403
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için irtibat:
Aylin KAVAKALAN
Bilgisayar İşletmeni



BİLİM VE SANAT MERKEZİ:

SINIF DÜZEYİ:

CİNSİYET:

Sevgili öğrenciler, çalışmamızda sizin bir metni okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra daha iyi anlamak için kullandığımız stratejileri, yani çeşitli yöntem ve teknikleri araştırıyoruz.

1. Okuyacağınız metni daha iyi anlamak için, okuma öncesinde kullandığımız stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
2. Okumakta olduğunuz metni daha iyi anlayabilmek için, okuma sırasında kullandığımız stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
3. Okuduğunuz metinle ilgili düşüncelerinizi pekiştirmek için, okuduktan sonra kullandığımız stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?



