

**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**BEŞİNCİ SINIF OLAĞAN GELİŞİM GÖSTEREN VE ÖZEL
YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMLARI VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MURAT ÖKCÜ

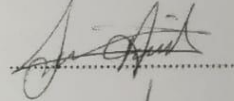
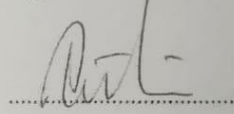
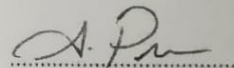
**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL**

**İSTANBUL
2019**

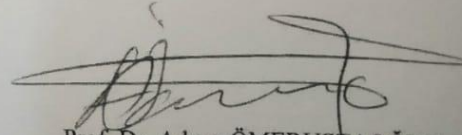
ONAY SAYFASI

Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Murat ÖKCÜ tarafından hazırlanan "Beşinci Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin incelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 20.06.2019

Jüri Üyesi; (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Jüri Üyesi;	Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Jüri Üyesi;	Dr. Öğr. Üyesi Pınar KONYALIOĞLU Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü	

Tez hakkında alınan jüri kararı, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.


Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Murat Ökür

ÖZ

BEŞİNCİ SINIF OLAĞAN GELİŞİM GÖSTEREN VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Murat ÖKCÜ

Haziran, 2019

Özel yetenekli çocuklar, çevrelerini daha detaylı inceleme, düşünme biçimlerinin farklı olma, dikkat seviyelerinin yüksek olması, araştırma yapmayı ve keşfetmeyi sevmeleri ve yüksek bilişsel seviyeleri yönlerinden olağan gelişim gösteren çocuklardan farklılık göstermektedir. Bu farklılığın okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerine de yansıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesidir. Bu amaçla yapılan çalışmaya 168'i özel yetenekli ve 223'ü olağan gelişim gösteren olmak üzere toplam 401 çocuk katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) tarafından yapılan Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) ortaokul 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan sorulardan derlenen Okuduğunu Anlama Testi ve Karahan (2018) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS.24 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için betimleyici istatistikler, Bağımsız Örnek t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama puanlarının olağan gelişim gösteren çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülürken okumaya yönelik tutum için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel yetenekli grup için; çoğunlukla süreli yayın takip edenlerin, 2 saat üzeri ders dışı okuma yapanların ve günlük 1 saatten az televizyon kullananların okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Olağan gelişim gösteren grup için; kızların, okul öncesi eğitim alanların, anne çalışmayanların, babası çalışanların, kendi odası olanların, çoğunlukla süreli yayın takip edenlerin, 1-2 saat ders dışı okuma yapanların ve interneti araştırma yapmak için kullananların okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkinin olağan gelişim gösteren çocuklarda daha yüksek ve anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında, özel yetenekli çocuklar için kişisel bilgilerin çoğunlukla okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etki etmediği ancak olağan gelişim gösteren çocuklarda bu

etkilerin anlamlı olduğu görölmüştür. Sonuç olarak özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmakta ve bazı demografik bilgiler olağan gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisi bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: olağan gelişim, özel yetenek, okuduğunu anlama, okuma tutumu



SUMMARY

INVESTIGATION THE READING ATTITUDES AND READING COMPREHENSION SKILLS OF THE GIFTED AND NONGIFTED STUDENTS IN THE FIFTH GRADE

Murat ÖKCÜ
June, 2019

Gifted students differ from students who have a normal development in terms of higher levels of cognitive levels, more detailed examination of their environment, different ways of thinking, high levels of attention, high likelihood of research and discovery. This difference is also reflected in reading attitude and reading comprehension skills. The aim of this study is to investigate the reading attitudes and reading comprehension skills of the gifted and nongifted students in the fifth grade. A total of 401 students, 168 of which were gifted and 223 of which were nongifted, participated in this study. Personal information form, Reading Comprehension Test and Attitude Toward Reading Scale were given to the participants. In the findings, it was seen that the reading comprehension scores of the gifted students were significantly higher than the nongifted students, whereas there was no significant difference for the attitude towards reading. For the gifted group; It was observed that the scores of reading comprehension and reading attitude were higher in children who followed mostly periodicals, those who were reading more than 2 hours and those who watched television with less than 1 hour daily. For the normal development group; It was observed that the scores of reading comprehension and reading attitude were higher in children who girls, have pre-school education, have own room, followed mostly periodicals, reading 1-2 hours daily and used internet mostly researching. Finally, the relationship between reading comprehension and reading attitude was found to be higher and significant in the children with normal development. In the light of these findings, it was observed that personal information for gifted children mostly didn't affect reading comprehension and reading attitude, but these effects were significant in children with normal development. As a result, the reading comprehension levels of children with gifted children differ significantly and some demographic information has an effect on nongifted students' reading comprehension and reading attitude.

Key words: nongifted, gifted, reading comprehension, reading attitude

TEŞEKKÜRLER

Lisans ve yüksek lisans eğitim süreci boyunca desteklerini benimle paylaşan, zorlandığım anlarda bilgisiyle zihnimi ferahlatan, tecrübesini güler yüzüyle aktaran ve her an yanımda olan değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr . Üyesi Savaş AKGÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugünü ve geleceği bilim alanında yaşayabilmem için sorgulayıcı ve özgür bir birey olabilme hususunda beni büyüten ve üzerimde büyük fedakarlıkları olan annem Birsen ÖKCÜ ve babam Naci ÖKCÜ'ye teşekkür ederim.

Bilim ve sanatın tehlikesiz bir deneme yanılma ortamı olduğunu hissettiren ve öğretmenliğime nitelik kazandıran müzik eğitimcim Bahadır PEKER'e teşekkür ederim.

Düşüncelerini ve fedakarlıklarını benimle paylaşan, yoğun bir süreç olsa da birlikte kitaplar okuyarak zihnimi dinç tutma konusunda bana yardımcı olan arkadaşım Suna ÖZCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL/ONAY	i
TEZ BİLDİRİMİ	ii
ÖZ	iii
SUMMARY	v
TEŞEKKÜRLER	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE DİZİNİ	x
ŞEKİL DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1.. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Amaç	4
1.3.1. Araştırma Soruları	4
1.4. Önem	5
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	8
GENEL BİLGİLER	8
2.1. Okuma	8
2.2. Okuma Eğitimi	10
2.3. Okuma Kültürü	12
2.4. Tutum	13

2.5. Tutum ve Okuma	14
2.6. Özel Yetenek	15
2.7. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri	16
2.8. Özel Yetenekli Çocukların İlişkileri	18
2.9. Zekâ ve Bazı İlgili Kuramlar	19
2.9.1. Üç Halka Kuramı	20
2.9.2. Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı	20
2.9.3. Stenberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı	22
2.9.4. Tannenbaum Yıldız Kuramı	22
2.10. Özel Yeteneklilerin Eğitimi	23
2.10.1. Hızlandırma	26
2.10.2. Gruplama	26
2.10.3. Zenginleştirme	27
2.10.4. Farklılaştırma	27
2.10.5. Özel Yeteneklilerin Okuma Becerileri	28
2.11. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.12. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
2.13. Okuma Tutumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.14. Okuma Tutumu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	32
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi	34

3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	34
3.4. Verilerin Analizi	34
BÖLÜM 4	35
BULGULAR	36
BÖLÜM 5	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuç	56
5.2. Öneriler	68
KAYNAKLAR	73
EKLER	87
Ek 1 - Kişisel Bilgi Formu	87
Ek 2 - Okuduğunu Anlama Testi	89
Ek 3 - Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	94
Ek 4 - Ölçek Uygulamaları İçin Alınan İzinler	95
Ek 5 - Anket Uygulaması İçin Alınan İzin	96
ÖZGEÇMİŞ	97

ÇİZELGE DİZİNİ

Çizelge 1. Demografik Değişkenler İçim Sayı ve Yüzde Dağılımı	35
Çizelge 2. Araştırma Ölçekleri için Betimleyici İstatistiksel Tablo	38
Çizelge 3. Araştırma Ölçekleri İçin Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları	39
Çizelge 4. Araştırma Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	39
Çizelge 5. Araştırma Gruplarına Göre Kız ve Erkek Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	40
Çizelge 6. Araştırma Gruplarına Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	41
Çizelge 7. Araştırma Gruplarına Göre Annesi Çalışan ve Çalışmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	42
Çizelge 8. Araştırma Gruplarına Göre Babası Çalışan ve Çalışmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	43
Çizelge 9. Araştırma Gruplarına Göre Kendine Ait Odası Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	44
Çizelge 10. Araştırma Gruplarına Göre Kendine Ait Çalışma Masası Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	44
Çizelge 11. Araştırma Gruplarına Göre Süreli Bir Yayın Takip Eden ve Etmeyen Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	45
Çizelge 12. Araştırma Gruplarına Göre Evinde İnternet Bağlantısı Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	46

Çizelge 13. Araştırma Gruplarına Göre Evdeki Kişi Sayısı İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	47
Çizelge 14. Araştırma Gruplarına Göre Anne Eğitimi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	48
Çizelge 15. Araştırma Gruplarına Göre Baba Eğitimi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	49
Çizelge 16. Araştırma Gruplarına Göre Süreli Yayın Alınma Sıklık İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	50
Çizelge 17. Araştırma Gruplarına Göre Ders Dışı Günlük Okuma Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	51
Çizelge 18. Araştırma Gruplarına Göre Televizyon İzleme Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	52
Çizelge 19. Araştırma Gruplarına Göre İnternet Kullanım Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	53
Çizelge 20. Araştırma Gruplarına Göre İnternet Kullanım Amacı İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi	54
Çizelge 21. Özel Yetenekli Çocuklar ile Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	55

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1. Üç Halka Kuramı (Sak, 2017)	20
Şekil 2. Tannenbaum Yıldız Kuramı (Sak, 2012)	23



KISALTMALAR

F	: F İstatistik Değeri
max	: En Büyük Değer
min	: En Kk Değer
n	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
t	: t İstatistik Değeri
\bar{x}	:Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma tutumu, okuma alışkanlığı ve okuma davranışının içselleştirilmesi sürecinin tamamı olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2005). Okuma tutumu kişinin okumaya yönelik geliştirdiği içsel yaklaşım ve okuma eylemine duyduğu ilgi ve merak olarak ifade edilmektedir. Okuma tutumunun olumlu olması okumaya yönelik beğeniyi arttırmakta ve daha çok okuma yapmanın önünü açmaktadır. Diğer yandan olumsuz bir okuma tutumu ders dışı okumaların önünü kesecek ve bilgi birikimi için okuma eyleminde azalma görülecektir. Okumanın yanında okuduğunu anlama da önemli bir kavramdır. Okuduğunu anlama, kişinin okuduğu yazının kelime ve cümle yapılarını kavraması ve yazıyı anlaması ile karakterize edilmektedir (Arslan ve ark. 2009). Okuma tutumları ve çocukların okuduklarını anlamalarında etkili olan faktörler çeşitlidir. Ancak bunların içerisinde çocuğun gelişim düzeyi ve bilişsel kapasitesi önemli yer tutmaktadır.

Okuma tutumu ve okuduğunu anlama birbirine yakın kavramlardır. Bonds ve Bonds (1992) okuma tutumu olumlu olan kişilerin stratejik okumalar yaptıklarını ve kelimeleri birer bilgi kaynağı olarak gördüklerinde okuduklarını anlamaya yönelik daha fazla gayret gösterdiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan öğrenmeye ve bilgi aramaya güdülenmiş çocukların okuma tutumları daha iyi olmakla birlikte bu sayede okuduklarını daha iyi anladıkları görülmüştür. Daha fazla okuma yapan çocuklar farklı kelime ve cümle yapıları ile karşılaştıkları için okuduklarını anlamada daha başarılı olmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003). Okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri için önemli parametrelerden biri çocuğun bilişsel düzeyi olarak görülmektedir. Bu noktada özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocuk kategorileri karşımıza çıkmaktadır.

Özel yetenekli çocuklar bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerine göre olağan gelişim gösteren çocuklardan ileri seviyededirler. Bu durum özel yetenekli çocukların çevrelerine karşı daha duyarlı ve meraklı olmalarına neden olmaktadır (Dağlıolu

ve Alemdar, 2010; Gökdere ve Çepni, 2003). Özel yetenekli çocuklar bu özellikleri dolayısıyla okumaya ve okuduğunu anlamaya yönelik motivasyonları daha yüksektir (Özcan, 2018).

Olağan gelişim gösterme ve özel yetenekli olma kişilerin belirli bir zeka testinden tanı alma, gelişim düzeylerindeki farklılık ve yüksek beceri gösterip göstermeme durumlarına göre ayrılmıştır (Harrison, 2004). Özel yetenekli çocukların zihinsel yeteneklerinin olağan gelişim gösteren çocuklardan üstün olması nedeniyle ayrı tutulmaktadır. Bu çocuklar bilgiyi daha basit yollardan edinmektedirler. Özel yetenekli çocuklar okumayı, öğrenmeyi ve araştırma yapmayı olağan gelişim gösteren çocuklara oranla daha çok sevmekte ve uygulamaktadır (Tercan, 2018).

Özel yetenekli çocukların zihinsel yetenek alanlarında olağan gelişim gösteren çocuklardan ileri seviyede düşünme boyutlarına sahip olduğu görülmektedir. Sternberg (1988) zekanın analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç farklı boyutunun bulunduğunu belirtmiştir. Özel yetenekli çocuklar karşılaştırmalı analiz yapabilme becerisini gösteren analitik zekada; anlık ve alışılmadık durumlarla baş etmede kullanılan yaratıcı zekada; günlük hayatta karşılaşılan problem ve sorunlarla hızlı şekilde baş etmede kullanılan pratik zekada, olağan gelişim gösteren çocuklara oranla daha üstün performans göstermektedir (Bakır, 2015; Başaran, 2004). Zekanın bu üç farklı boyutu okuma ve okuduğunu anlama becerilerine de yansımaktadır.

Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocuklar arasındaki zihinsel farklılıklar eğitim yaşantılarında da kendini göstermektedir. Özel yetenekli çocukların eğitimleri genel anlamı ile yetilerin tamamen aktif olması, bilgi alt yapısını zenginleştirme, anlamayı genişletme ve yetenekleri artırma hedefleri ile düzenlenmektedir. Bu durum özel yetenekli çocuğun mevcut becerilerinin daha üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktadır (Dağlıoğlu, 2010; Kara, 2016).

Okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri için de özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocuklar arasında farklılıkların olduğunu gösteren alan yazın çalışmaları bulunmaktadır. Smith ve Feng (2018) özel yetenekli çocuklarda eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olmasının ve araştırma yapmaya güdülenmiş olmalarının okuduğunu anlama becerilerini pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir.

Certo ve ark.(2010) göre, özel yetenekli çocuklar kendi yaşlıları ile girdikleri sosyal iletişim süreci ile okuduğunu anlama becerileri atmaktadır. Yine benzer bir şekilde içsel güdülenme süreçleri de özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde pozitif etki oluşturmaktadır. Fehrenbach (1991) özel yetenekli çocukların okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını ve bu durumun farklı okuma stratejileri geliştirmelerine bağlı olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır. Ness (2016) özel yetenekli çocuklar için öğretmen faktörünü göz önüne almıştır. Çalışmasında özel yetenekli çocukların öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde farklı yaklaşım ve metotlar kullanarak eğitim sürecini sürdürmelerinden dolayı özel yetenekli çocuklarda okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocuklar arasında okuma tutumları yönünden de farklılıklar bulunmaktadır. Çetinkaya ve Erkin (2002) bilişsel işlevler ile okuma tutumu arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Çalışmada üst düzey bilişsel işlevler ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve üstbilişsel işlevler gösteren çocukların okuma tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların yanında Bahar, Kaya ve Bahar (2016) çalışmalarında, özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların akademik ve hobi (recreational) okuma tutumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Alan yazın araştırmaları göz önünde bulundurularak gerek özel yetenekli gerekse olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen çevresel etkenler etkili olma durumları çalışmanın problemi için önemli dayanaklar arasında yer almıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, okulöncesi eğitim, ailedeki birey sayısı, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba çalışma durumu, kişisel oda, kişisel çalışma masası, süreli yayın alınma durumu, takip edilen süreli yayın olma durumu, ders dışında okumaya ayrılan zaman, TV izleme süresi, evde internet olma durumu, internet kullanım süresi ve kullanım amacı değişkenlerinin araştırmanın problemine hizmet edeceği düşünülerek araştırmaya yön verecek problem durumunu aydınlatacak hususlar olacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

“5. sınıfta okuyan olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduklarını anlama becerileri”.

1.3. Amaç

Bu çalışmada 5. Sınıfta okuyan olağan gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocukların okuma tutumları ve okuduklarını anlama becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Diğer yandan çocukların okuma tutumları ve okuduklarını anlamalarına etki edeceği düşünülen değişkenler incelenecektir.

1.2.1. Araştırma Soruları

1. Olağan gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocukların okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Olağan gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin kuvveti olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli çocuklara göre değişim gösterir mi?
4. Cinsiyete göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ailedeki birey sayısına göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Anne-baba eğitim durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Anne-baba çalışma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Kişinin kendi odası olma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Kişinin kendi çalışma masası olma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Eve süreli yayın alınma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Takip edilen süreli yayın durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Ders dışı okumaya ayrılan süreye göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Günlük televizyon izleme süresine göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. Evde internet varlığına göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
16. İnternet kullanım süresine göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
17. İnternetin kullanım amaçlarına göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Önem

Çağımızın en önemli hususlarından biri de okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile donatılmış bireylere duyulan ihtiyaçtır. Çünkü bilgiye erişmenin yegâne yollarından biri de alıcı dil becerileri arasında yer alan okuma becerisidir (Arıcı, 2012). Okumanın mekanik bir süreçten çıkıp yaşamın bir parçası haline geçmesi durumunda okuyan, anlayan bireylerin varlığı söz konusu olabilecektir. Çağımızda bilgiye erişmenin sınırsız yolları bulunmaktadır. Bulduğumuz yer neresi olursa olsun her an istediğimiz bilgilere erişmemiz bir tık kadar uzağımdadır. Bu bilgilerin önem kazanabilmesi o bilgilere erişen bireylerin zihinsel yetilerinin faal durumda olmasına bağlıdır. Bu noktada da imdada okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını düşünce süzgecinden geçiren bireyler yetişmektedir (Güneş, 2014). Yani çağımızda sınırsız bir bilgi yığını ile karşı karşıyayız. Bu bilgilerin olduğu gibi alınması yerine eleştirilip analiz edilmesi ve gerçek amaca uygun olanların alınması oldukça önemlidir. Okuyan ve okuma kültürünü bir yaşam biçimine dönüştüren bireyler çağımızda en çok şikâyet konusu olan sorgulamama sorununa çözüm üretebilecek zihinsel yetiye sahip elit bireyler olmaktadır (Sallabaş ve Özcan, 2018).

Özel yetenekli bireyler toplumun en uç noktalarından birini oluşturmaktadır. Toplumun yaklaşık % 2,5'lik dilimini oluşturan bu bireyler özel yeteneklerinden dolayı ortalama zihinsel beceriye sahip olan bireylere oranla daha hızlı kavrayabilme, düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmektedirler (Köksal, 2007). Okuma becerisi de bilindiği gibi eğitimde en çok kullanılan bir dil becerisidir. Akademik ve sosyal becerilerinin temelini oluşturan okuma becerisinin erken dönemlerde kazandırılması durumunda çocuk her anlamda daha emin adımlarla yaşamına devam edebilmektedir (Özcan, 2018). Özel yetenekli çocuklar yaşlıtlarına göre daha erken yaşlarda okuma becerisi kazanmaktadırlar (Clark, 1977). Bu durum okumaya karşı olumlu tutum geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Okuma becerisinin hayati önemi göz önünde bulundurulduğunda okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde neler yapılması gerektiğine dair emin adımlar atılması zaruriyeti ortaya çıkmaktadır. Olağan gelişim gösteren çocuklar da yine aynı şekilde gerek akademik anlamda gerekse sosyal anlamda gelişmeleri ve çağın getirisi olan bilgi karmaşasıyla üst düzey zihinsel beceriler aracılığıyla baş edebilmeleri için okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren çocuklar okuma alışkanlığını daha hızlı bir şekilde kazanmaktadırlar. Bu da çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Özcan, 2018).

Olağan gelişim ve özel yetenekli kavramları birçok konuda bireyler arasındaki farklılığı belirleyen olgulardır (Oğurlu, 2014). Bu çalışma ile olağan gelişim ve özel yetenekli kavramlarının okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri gösterilecek ve farklılığın hangi yönde ne düzeyde olduğu belirtilecektir. Bu sayede olağan gelişim gösteren çocukların ne konuda ve nasıl kendilerini ilgili konularda daha olumlu yönde ilerlemeleri noktasında fikirler verecektir. Alan yazın çalışmalarında özel yetenekli çocukların okuma tutumlarının daha olumlu olduğu yönünde olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (McKenna, Kerr ve Ellsworth, 2009; Oğurlu, 2014). Ancak ilgili çalışmalar gruplar arası karşılaştırmaları esas almamaları ve okuduğunu anlama yönünde çocukların temel yeteneklerini ölçmemeleri yönünden eksik bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma ile alan yazında yer alan bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır. Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki temel farklılığın incelenmesi, uygun bir eğitim-öğretim programının hazırlanmasında uzmanlara ve yetkililere fikir verecektir.

Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada zekâ düzeyi ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılırken aynı zamanda okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Gerek zekâ düzeyi gerekse değişkenlerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama ile olan ilişkisinin ortaya konmaya çalışılması eğitimde yeni uygulamalarda dayanak oluşturacak bilimsel verileri sunması noktasında bir yenilik sunmasından dolayı oldukça önemlidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılan bu araştırma ile alan yazına günümüze kadar elde edilmemiş verilerin sunulması bu alandaki bilimsel çalışmaların hız kazanmasına sunacağı katkı araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Sayıtlar

Yapılan çalışmada:

1. Katılımcıların yanıtlarında içten ve samimi oldukları,
2. Verilen yanıtlarda katılımcıların kendi özelliklerini yansıttıkları,

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan çalışma:

1. Ölçeklerden elde edilen veriler ile,
2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi ile,
3. 2018-2019 bahar yarıyılı 5. sınıfta okuyan öğrenciler ile,

1.7. Tanımlar

Olağan gelişim: Bireyin kendi gelişim yaşına ve düzeyine uygun olarak bilişsel, motor, dil ve sosyal gelişim düzeyinde olmasıdır (Onur, 1995).

Özel yetenekli : Bireyin kendi gelişim yaşının ve düzeyinin üzerinde bilişsel, motor, dil ve sosyal gelişim düzeyinde olmasıdır (Öpengin ve Sak, 2012).

Okuma: Kelimeleri anlama, sözcük yapısını kavrama, anlam yapısını öğrenme ile etkileşimli dinamik bir süreçtir (Gençer, 2018).

Okuma kültürü: Okunan eserlerin karşılaştırılması, dış çevreye aktarılması, iletilerin aktif şekilde sorgulanması ve kullanılmasıdır (Sever, 2007).

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Okuma

Okuma becerisi gerek akademik yaşamda gerekse sosyal toplumsal yaşamda oldukça önemli bir eylemdir. Bu nedenle her dönemde okuma becerisi bu önemini artırarak sürdürmüştür. Bu becerinin öneminden dolayı birçok bilimci tarafından çalışma konusu olmuştur. Bu bilimcilerden olan Dökmen'e (1994) göre okuma becerisi, önce harflerin tanınması ve algılanması daha sonra da önceki bilgiler arasında kurulan bağlar ve bu bağlarla ortaya çıkan anlamları kavramaya yönelik sürdürülen bilişsel bir süreçtir. Yani bu durumda okuma becerisinde fiziksel unsurların yanı sıra zihinsel unsurlar da oldukça önemli bir role sahiptir.

Dilin dört temel becerisi olan okuma, konuşma, yazma, dinleme üzerine ciddi çalışmalar gerçekleştiren bir diğer bilimci olan Coşkun'a (2002) göre de okuma sürecinde beynin bilişsel yapısı oldukça aktiftir. Okuma sürecinde önce algılanan harfler, kelimeler kısa süreli bellekte işlenip uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Bu süreçte beynin bilişsel yapısında yapılan kod çözümlenmeleri sonucunda okuma eylemi gerçekleşmektedir. Okuma becerisi yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde göz önünde bulundurulduğunda bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bir araya getirerek metni yeniden yorumlama durumuna geçtiğini ifade etmek mümkündür. Bu süreçte görme, seslendirme, kavrama, zihinde yapılandırma şeklinde çeşitli zihinsel eylemlerden oluşmaktadır. Okuma eylemi harf ve sembollerin algılanması ile başlayıp kelime ve cümlelerin anlamlandırılması ile devam etmektedir. Bu okuma sürecinin amacı

doğrultusunda metnin ilgili bölümleri seçilip sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Böylece ön bilgiler doğrultusunda okuma sürecinde metin anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte okuma amacı, okumaya ve okunan metindeki bilgilere duyulan ilgi doğrultusunda okuma eylemi şekillenmektedir (Aşılıoğlu, 2008; Çelik, 2006; Güneş, 2014; Korkuyu, 2014).

Basılı metinleri kavramanın en kestirme yollarından biri de okuma eylemidir. Bu süreç aynı zamanda bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda içeriğin oluşturulmasını sağlamaktadır. Okuma eylemi yazılı bir metin aracılığıyla gerçekleşmektedir. Okuyucunun metni yapılandırma süreci de metne karşı oluşan beklenti doğrultusunda şekillenmektedir (Özer, 2017).

Okumanın bilinen en geniş kapsamlı tanımı yukarıdaki gibidir. Okuma alışkanlığının ardından öğrencide birbirini izleyen ve tamamlayan, okuduklarını daha iyi anlamasına yarayan “dinleme alışkanlığı”, ardından semboller ve kelimeler arasındaki bağı oluşturmak için “okuma yazma” ve son olarak okuduklarını sorgulayabilmek adına “eleştirel okuma becerileri” basamakları eşlik etmektedir (Samur 2017). Dökmen’e (1981) göre okuma:

- Okuyucunun daha önceden sahip olduğu bilgi ile şimdiki bilginin arasındaki ilişkiye,
- Kelimeleri tanımak için var olan semboller yani görsel yapıları ile kelime arasındaki yapıyı ilişkilendirme ve anlam katabilme,
- Metinsel anlamı ortaya çıkarmak için parçadan bütüne gidebilme,
- Sözcükleri okuduğu metnin bütünsel yapısına göre şekillendirebilme,
- Yazarın düşüncelerini kendi düşüncelerinden bağımsız olarak anlama ve kendi görüşleriyle de yorumlayabilme niteliğine sahip dinamik ve etkin bir süreçtir.

Okumanın en temel amaçlarından biri normal ve hafif düzeyde bulunan şiir, roman, hikaye gibi metinlerin anlaşılmasının yanı sıra okunan bilimsel metinlerin de anlaşılıp yorumlanmasıdır. Bilinç oluşturmak amacıyla çeşitli becerileri kullanmaya yönelik bilimsel yazıların okutulması beraberinde bilişsel zenginliği getirmektedir. Bilimsel kaynakları anlamaya ve kavramaya yönelik programların oluşturulması,

öğrencilerin bu konuda güdülenmesi öğrencilerde okuma konusundaki motivasyonun artmasına yardımcı olmaktadır (Kuzu, 2004).

Okuma; bellek, seslendirme, kavrama süreçleri gibi farklı yapılardan oluşan ve akademik başarıyı etkileyen uzun bir süreçtir (Güneş, 2007; Tuna, 2016). Bu süreçte okuma alışkanlığının, çocuğun eğitim hayatına başlamadan önce ebeveynler tarafından kazandırılmaya çalışıldığı göz ardı edilmemelidir. Bu durumda okuma alışkanlığının uzun bir süreçten oluştuğu ve aile desteği ile geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği dikkate alınması gerekmektedir (Akkaya, 2013).

2.2.Okuma Eğitimi

Okuma, farklı duyu organlarımızın farklı hareket halinde olmasından ve beynin, anlamaya yönelik yeteneğinden kaynaklı ortaya çıkan karmaşık yapıda olan bir aktivitedir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu ile kazanırız. Yani okumada kullanılan en temel duyu organlarımızdan görme ve işitme %94 gibi büyük bir paya sahiptir. Okumanın nihai amacı sadece sembolleri ayırt etmek değil metinde yer alan asıl manayı ortaya çıkarmaktır. Anlamı ortaya çıkaran öğrencinin, metni belirli amaçlar dahilinde okuduğu takdirde daha fazla randıman kazanacaktır (Aytaş, 2005). Herhangi bir metni okurken gözler, satırları kayarak takip etmek yerine art arda sıçramalar yaparak gerçekleştirmektedir. Gözler çoğu zaman birbiri arkasına küçük sıçramalar yaparak satırın belirli kısımlarını görür. Yapılan her sıçramanın arkasından bir duraklama gerçekleşir, sonrasında ise yeni bir durum olarak satırın başka bir kısmına atlar. Göz, bu sözcüklere daha önceden alışıklık kazanmış ise her bir sıçramada daha fazla alanı kapsamakta ve görmektedir. Tam tersi durumda yani sözcüklerle daha önceden tanışmamış ise sıçramalardan oluşan ritmin düzeni bozulmakta ve hızlı anlama konusunda engel oluşturmaktadır. (Yalçın, 2002; Akt. Aytaş, 2005). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrenciye amacına uygun egzersizler yaptırılmalıdır.

Okuma eğitiminde aile büyük bir öneme sahiptir. Erken dönemlerde kitap okuma alışkanlığı kazanmamış bireylerin ileriki yaşlarda bu alışkanlığı kazanması daha zor bir durum haline dönüşecektir. Özellikle erken yaşlarda bazı öğrencilerin kitap okumaktan

hoşlanmadığını göz önünde bulundurarak, dikkat çekici resimlerle donatılmış kitapların onlar için motive edici bir etki olduğunu unutmamak gerekir.

Çocukta okuma kavramının içselleştirilmesini desteklemek adına çocuğun gelişim dönemleri, seviyesi ve ilgisini çekecek kitaplar seçilmelidir. Böylece çocuk kitap okuma ve anlama konusunda daha üst bir düzeye taşınmış olacaktır. Ebeveynler tarafından öğrenci kitap okumaya yönlendirilmeli ve bunun için eve farklı kaynaklar alınmalıdır. Bu kaynaklar alınırken ebeveynler çocuk adına karar vermemeli, kitaplar rastgele alınmamalı, demokratik bir anlayışı benimseyerek öğrencinin fikrine danışılmalı ve alınan kitaplarla kitaplık oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu kitaplık çocuğun hevesini olumlu yöne taşıyan bir faktördür (Aytaş, 2003; Gürsoy, 2018; Smith, 2001).

Okuma eğitiminin amacı aynı zamanda okuduğunu anlamanın ötesine geçen, metaforik düşünme yapısıyla tanışan, yaşadığı dünyayı anlayan, olaylar arasında bağ kuran ve sorgulayan gençler yetiştirmektir. Okuma alışkanlığının ve eleştirel düşünmenin temelleri okulöncesi dönemde atılmaktadır ve eleştirel okuma bireyin okuduğu metin ve kaynakları olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması ve yeniden ele almasıdır (Özensoy, 2012). Bundan dolayı ebeveynler çocuklarının gelişimlerine paralel, yaratıcı öğeler yönünden zengin kitap almalıdır. Bu durum çocukta eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir paya sahiptir (Samur, 2014).

Okuma eğitiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli bir diğer konu ise noktalama işaretleridir. Noktalama işaretlerinin işlevlerinin öğretilmesi okuduğunu anlamanın temel yapısını oluşturmaktadır. Noktalama işaretlerinin anlamını bilmeyen bireyler metindeki duygu ve ifadeleri net olarak anlayamadıkları için metnin bütününden kopmuş ve metindeki bilgiyi kavrayamamış olacaktır. Aynı zamanda öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken diğer durum öğrencilerin seviyelerine uygun kaynakların önerilmesi ve seçilmesidir. Uygun kaynak seçimi öğrencinin motivasyonunu arttıran faktörler arasında yer almaktadır. Sınıf içinde okuma eğitiminin işlevsellik kazanması adına metni okuyacak öğrencinin ve dinleyicilerin yorulacağı ve sıkılğan tavırlar sergilemesi göz önünde bulundurulduğunda metinlerin kısa seçilmesine ve metnin geri kalan bölümünden başka bir öğrencinin devam ettirilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca eğitimciler, öğrencinin sözcük haznesinin ileriye taşınması adına zenginleştirilmiş etkinliklere yer vermelidir. Uyarıların çeşitlilik gösterdiği sınıf

ortamlarında eleştirel düşünme yetileri kazanan bireyler de topluma kazandırılmış olacaktır (Ateş, 2012; Aytas, 2005; Farrel, 2001; Genç, 2019).

Karahüseyinoğlu (2002) okuma eğitiminde dikkat edilmesi gereken temel hedefleri değerlendirerek aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Ele alınan kaynağın öğrenci gelişimine uygun olması
- Okumanın verimli olabilmesi adına yoğunlaşarak sistemli okuma,
- Farklı bilişsel özellikler oluşturma adına birbirinden değişik okuma stratejilerinden faydalanma,
- Okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması sonucunda okuma eğitimi daha nitelikli hale gelecektir.

2.3.Okuma Kültürü

Okuma kültürü üzerine geçmişten günümüze bazı çalışmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. Sever (2007) çalışmasında yazılı kültüre ait olan kitapların ve diğer kaynakların atmosferi ile karşılaşmayı, bu dünyanın bize sunduğu bilgileri diğer kişiler ile paylaşma, aynı şekilde bu bilgileri olduğu gibi almak yerine sorgulama ve eleştirme becerisini aktif şekilde kullanmayı ve bu olguların sürdürülebilir olması halinde okuma kültürünün oluşacağını ifade etmektedir. Fakat belirtilen bu becerilerin kültür olarak oluşturulabilmesi için yukarıda bahsedilen sıralı eylemlerin birey olmaktan çıkıp, toplumun her kesimine ulaşması gerekmektedir. Okumanın kültürel bir yapı olarak oluşturulması adına en başta ebeveynlerin, öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin, kurum ve kuruluşların önemi oldukça büyüktür. Kalabalık eğitim ortamlarında akranların birbiri ile tanıştırılmasının okuma kültürünün oluşturulmasını olumlu yönden etkileyen bir eylem iken birbirinden farklı yaş ve gelişimsel düzeyde olan öğrencilerin aynı sınıfta olması, bu sürecin oluşmasını engelleyen ve yavaşlatan nedenler arasındadır. Okuma kültürünün oluşturulmasını engelleyen diğer faktörler ise ebeveynlerin teknolojiyi amacına uygun kullanmamaları, çocuklara yeterli zaman ayırmamaları ve çoğu sorumluluğu eğitimcilere bırakmalarındır. Tüm bunlara bağlı olarak öğrencinin bu durumlardan olumsuz etkilenmesi ve okuma kültürünün oluşmama durumu söz konusu olmaktadır (Bulut, 2018).

Okuma kültürü, bireyin bireysel olarak başladığı yolda, sürecin toplumsal gelişime uzandığı bir eylemler zinciridir. Okuma kültürü bireye dil gelişimini, çoklu perspektif ile olaylara yaklaşımını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaktadır. Bahsedilen bu durum, okuma kültürünün toplumsal ve bireysel olarak birçok gelişim alanını ve üstbilişsel düşünme becerilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu önemli etkiler göz önünde bulundurulduğunda, çocukların eğitim hayatlarının başında, okulöncesi dönemden başlayarak okuma kültürünün alt yapısının oluşturulması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Akkaya, 2013).

Bunların yanı sıra okuma kültürü, söz edilen birey, grup ya da topluma ait hayat tarzının “okuma” alanını kapsayan bölümünün çoğunluğudur. Kısaca söylemek istersek, okuma kültürü, okuma eylemine dair olan bireysel ve toplumsal yaşam tarzıdır. Ayrıca okuma kültürü, okuma eyleminin eleştirel şekilde yapılandırılması ve bu eylemin kişisel bir eylem olmaktan çıkıp toplumsal olarak düzenli ve sistemli bir yapıya dönüşme aşamasıdır. Bu aşamalarda birey, okuduğunu anlama sürecinde elde ettiği bilgileri ussal yapıda ele almalıdır. Bireyin kaynaklardan elde ettiği görüşleri eleştirel yaklaşımlarıyla tekrardan sorgulamalı ve yaşantıları boyunca devam ettirmelidir. Söz konusu bu süreç ancak okuma kültürünün kurulması ve korunmasıyla oluşmaktadır (Aytaş, 2005; Birincioğlu, 2006; Özcan, 2018; Samur, 2017).

2.4.Tutum

Tutum, günlük yaşantımızda sıkça kullanmış olduğumuz bir kavramdır. Bu kavramın temel anlamı şu şekildedir: Tutum, bireyin bir nesne hakkında duygu, düşünce ve davranış biçimlerini oluşturan yapıdır (Kağıtçıbaşı, 1999). Aynı zamanda tutumlar bireyin davranışını etkileyebileceği gibi ölçülebilir yapıya da sahiptir (Robins, 1994; Akt.: Çağlar, 2013). Tutum nesnelere, kişiler veya olaylar hakkında olumlu anlamda veya olumsuz anlamda değerlendirme ifadeleridir. Kişilerin bir şey hakkında doğrudan veya dolaylı olarak hissettiklerini ifade etmektedir (Baysal, 2011).

Tutumlarla görüşler birbiri ile karıştırılmaktadır. Görüşler, bireylerin olaylara gösterdikleri bireysel tepkiler iken tutumlar daha geniş kapsamlı olay veya olaylara, insan topluluklarına karşı kişinin tepkilerindeki eğilimdir. Aynı zamanda kişiler fikirleri

konusunda belli bir farkındalığa sahip iken tepki verme eğilimi olan tutumlar hakkında net olarak bir farkındalığa sahip olmayabilirler. Verilen bu bilgilere göre tutumlar birçok açıdan değerlerden farklılaşmaktadır (Dursun, 2018; Eren, 2000; Tezbaşaran, 1997).

Chambell'e (1950) göre tutum, bireyin iç dünyasında duygusal ve bilişsel süreçlerin devamlı etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkan nesnelere karşı tepki gösterme eğilimidir. Tutum, nesnelere yönelik geliştirdiğimiz ilgidir ve bu ilgi çevresel etmenlerden etkilenmektedir (Tunç, 2018).

Yukarıdaki paragrafta yer alan tutum tanımları ve tutum ile karıştırılan diğer kavramların karşılaştırmaları neticesinde tutumların aşağıdaki özellikleri taşıdığı belirlenmektedir:

- Tutumlar ölçülebilir yapıdadır,
- Tutumlar duygusal bilişsel ve davranışsal bir süreçtir,
- Tutumlar kendi içinde duygusal, bilişsel ve davranışsal yönden tutarlı olmalıdır,
- Tutumlar ve görüşler birbirinden ayrı iki kavramdır,
- Tutumlar çevresel etmenlerden etkilenmektedir

2.5.Tutum ve Okuma

Tutum olgusuna önem verilmesinin en temel sebeplerinden biri nesnelere karşı olumlu ve olumsuz duygular beslenmesidir. Diğer yönüyle ise tutum, davranışı şekillendiren ve davranışa yön veren bir yapıya sahiptir. Tüm bu yönleri ile okuma eylemi ve tutum arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişkiye göre bireylerin okumaya dair olan tutumları, okuma davranışını önemli derecede etkilemektedir. Olumlu tutumun sayesinde birey okuma eyleminden haz alır, okuma eylemini ileriye taşıyacak bilinci kazanır, kaynaklara bakış açısını ve yönelimini belirler. Okumaya karşı geliştirilen olumsuz bir tutum ile birey okumaktan uzaklaşır. Bundan dolayı kişinin okuma eylemini bir alışkanlık haline getirebilmesi için okumayı bir tutum olarak algılaması gerekmektedir (Dalboy, 2014; Flemming, 1996).

Oğurlu (2004) özel yetenekli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada okuma tutumunu etkileyen birçok etmen olduğunu belirtmektedir ve öğrenci ancak okuma alışkanlığı kazandığı sürece okuduğu kaynaklara eleştirel düşünme becerileri ile

yaklaşabilmektedir. Bu etmenler arasında yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ gibi değişkenlerden oluşmaktadır (Garret,2002; Akt. Oğurlu). Tüm belirtilen bu tanımlar üzerine, tutum çevresel birçok faktörden etkilenmektedir ve okumaya yönelik tutumu geliştirmek adına önemli ipuçları yaratmaktadır. Velioglu ve arkadaşları (2013) üniversiteye devam etmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol grupları ile tutum değişikliklerinin okuma üzerindeki etkisini ölçmüştür. Yapılan çalışmada bilinç öncesi mesajlar gönderilerek deney grubunun tutum ve okuma alışkanlıklarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Çakıcı (2007), İngilizce dersine yönelik yapmış olduğu araştırmada ön örgütleyicilerin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamış; çocukların okuma tutumlarını olumlu yöne taşıyabilmek için çevresindeki kişilerle olan ilişkilerine, ilgi alanlarına, ebeveynlerinin okuma eylemi hakkındaki düşünceleri hakkında önbilgilere sahip olmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Dollins (2016) araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine karşı uygulanan yaratıcı okumaya benzer bir süreç olan “close reading” uygulamasının öğrencilerde okuma tutumunu ileri taşıdığı, öğrencilerin yazınları ve metinleri daha ayrıntılı bir şekilde okuyup akranları ile paylaşıp, tartıştığı ve okuduğu kaynakları tekrar yazarken yaratıcılık boyutlarını ele aldıklarını saptamıştır.

2.6.Özel Yetenek

Günümüzde özel yetenek, üstün zekâ, üstün yetenek kavramları birbirleri yerine kullanılan temel kavramlar arasında yer almaktadır. Bu tanımlardan hareketle aslında zekâ ile ilgili birçok farklı görüş olduğu, birçok farklı bilimcinin bu alana yönelik bilimsel çalışmalar doğrultusunda çeşitli savlar öne sürdüklerini ifade etmek mümkündür. Son zamanlarda genel olarak özel yetenek kavramı daha baskın bir dille kullanılmaktadır. Bu kavramı üstün zekâ ile ilgili kavram ve durumların evrilip güçlendiği bir durumun göstergesi olarak görmek mümkündür. Üstün zekâ kavramı önceleri IQ ile denk tutulmuş ve bunun yaratıcının bir lütfu olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Sonraki zaman dilimlerinde çalışmaların da yardımıyla zekâ ve üstün zekânın çevre ve genetik faktörlerin etkisi ile şekillendiği görüşü ön plana çıkmıştır (Sak, 2012; 2017).

Özel yeteneğe dair tanımlara bakıldığında bunlar konservatif ve liberal tanımlar olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Konservatif tanımlara bakıldığında bunların zekâyı ölçen ölçme araçlarından alınan puanlar doğrultusunda şekillendirdiği

görülmektedir. Bu durum zekânın sadece ölçme araçları ile ölçebilen noktalara odaklanması noktasında kısıtlayıcı bir rolde olduğunu ifade etmek mümkündür. Konservatif görüşün kısıtlayıcı noktaları olmasından dolayı 21. Yüzyılın sonlarına doğru terkedilen bir tanım ve tanımlama durumu olduğu görülmektedir. Konservatif görüşün yerini terk etmesi ile birlikte yeni bir tanımlama türü olan liberal tanım ortaya çıkmıştır. Liberal tanım IQ puanı yerine alana özgü performansı, başarı durumunu ön plana çıkarmıştır. Bu durum özel yetenek kavramının alanının daha genişlemesini sağlamıştır. Liberal tanıma göre özel yetenekli olan bir birey herhangi bir alanda sıra dışı bir potansiyel gösteren, sıra dışı bir performansa sahip bireydir (Renzulli, 2005: Akt.: Sak, 2017; 2012). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda özel yetenek kavramının daha az ayırıştırıcı bir kavram olarak görülmesinden dolayı kullanımı daha fazla yaygınlaştığı, zekânın sadece zekâ puanı olarak nitelendirilen IQ puanı ile sınırlı olmadığı bundan dolayı da liberal tanımın ön plana çıktığını ifade etmek mümkündür.

2.7.Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Panov'a (2002) göre özel yeteneklilik kavramını açıklamak için kullanılan farklı kriterler vardır. Özel yeteneklilik psikolojik ve bilişsel düzeylerinin birbiri ile iç içe geçmiş halde zihinsel, duyuşsal, motivasyonel ve psikofiziksel birçok alanı temsil etmektedir. Entelektüel olma çabası içinde olmaları, sanatsal yönlerinin olması ve buldukları grup içinde liderlik özellikleri ile ön plana çıkmaları temel özellikleri arasında yer almaktadır. Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre daha erken yaşta yürümekle birlikte kas becerileri de erken yaşta gelişmekte ve bu sayede nesnelere daha önceden kullanmaya başlamaktadırlar (Tuttle ve Becker, 1980).

Harrison (2004) özel yetenekli çocuğa sahip olan aile bireylerinin özel yetenekli çocuklarına dair gözlemler sonucunda hazırladıkları raporları incelemiştir. Bu raporlara göre özel yetenekli çocuklar bazı konularda olağan gelişim gösteren öğrencilere göre farklı özellikler göstermektedirler. Bu özelliklerden bazıları düşüncelerinde estetik durumlarını şekillendirmelerini sağlayan yaratıcılık, ulaştığı kaynakları yeniden ele almalarına yarar sağlayan eleştirel bakış açısı ve nitelikli sorular sormalarıdır. Diğer özellikleri ise literatürde sıkça rastlanan hafıza özellikleri ve dil özellikleridir. İçsel motivasyonu ön planda olan özel yetenekli öğrenciler bilinçli okur olma yapısına sahiptir. Hızlı öğrenmelerinin yanı sıra öğrendikleri bilgileri uzun süreli bellekte

tutmaları, soyutlama becerileri ile öğrendikleri bilgiyi farklı disiplinlere aktarma ve farklı problem alanlarında yaratıcı olmalarıyla akranlarından ileri düzeydedirler (MEB, 1991: Rudy, 1983).

Özel yetenekli kişilerin özellikleri detaylı bir şekilde araştırıldığında bazı kişisel özelliklerinin diğer bireylerden farklılaştığı görülmektedir. Özel yetenekli bireylerin hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal gelişimleri açısından olağan gelişim gösteren kişilere göre daha yüksek seviyelerde olmasıdır. Özel yetenekli çocuklar yaşlarıyla zaman geçirmek yerine kendilerinden yaşça daha büyük kişilerle arkadaşlık yaparlar ve gelişmiş mizah anlayışlarının yanında ilgi alanları içine dahil olan kitaplar okumayı, deney yapmayı ve sanatsal aktivitelerde bulunmayı tercih ederler (Bakır, 2015; Feldhusen, 1997; Shade, 1991). Bu kişiler çoğu zaman diğer bireylerden daha erken yaşlarda iletişime geçerler. Merak duyan, araştırmacı bir kişilik yapısına sahip, iletişimi kuvvetli olan özel yetenekli bireyler okul ortamında yeterli şekilde desteklenmediğinde verimli olamamaktadırlar (Özyaprak ve Deringöl, 2013). En ayırıcı özellikleri ise duygusal yönden gelişmiş, hassas, empati gücü yüksek ve mükemmeliyetçi yapıda olmalarıdır. Mükemmeliyetçi yapıda olmak; Silverman'a (1993) göre, bilişsel özelliklerin bedensel özelliklere göre daha hızlı gelişmesinin yani asenkronize gelişimlerinin bir sonucu iken Davis'e (2006) göre, var olan durumdan memnun olmama, hata kabul etmeme ve ortaya daha iyi sonuçlar çıkarma isteğidir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına karşı oldukça merhametli davranır ve olaylara karşı aşırı duyarlıdır (Silverman, Rogers ve Waters, 1982).

Özel yetenekli bireylerin diğer ayırıcı özellikleri ise ahlaksal yönlerinin diğer bireylerden daha önce ön plana çıkabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına oranla daha fazla bir şekilde duygusal uyarılmalara açık olmakla birlikte yüksek empati gücü ve ileri adalet duygusuna sahip olmaktadır. Bu özellikleri özel yetenekli çocukların, olağan gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla stres yaşamalarına sebep olabilmektedir (Clark, 1997; Silverman, 1994; Lovecky, 1997).

Özel yetenekli olan kişiler olağan gelişim gösteren bireylere göre bilgiyi daha hızlı bir şekilde kavramaktadır. Bu bireylerin öğrenme süreci olağan gelişim gösteren akranlarından daha hızlı düşünmeleri ve beceriler takımının olmasının temelinde sürekli olarak etkili olan aktif zihinsel faaliyetlerinin ve farklı konulara ilgili kişilik yapılarının

olduğu gözlemlenmiştir. Özel yetenekli kişiler okumayı, matematikle uğraşmayı, keşif yapmayı, farklı çözüm yolları üretmeyi ve farklı disiplinler bağlamında öğrenmeyi sevmektedirler. Dil ve konuşma gibi becerileri olağan gelişim gösteren kişilerden daha erken zamanlarda ve daha ileri düzeyde gelişebilmektedir. Çalıştıkları alanlara yoğunlaşırlar ve ilgi alanlarına dahil herhangi bir işe giriştiklerinde yaptıkları işi disiplinle devam ettirebilme ve işin sonucunu getirebilme iradesine sahiptirler. Sorgulama yeteneklerinin yanı sıra zor problemler çözmeyi sevmektedirler (Frank ve Dolan, 1982; Gottfried, Gottfried, 1996; Renzulli, 1978; Sak, 2012).

Ayrıca özel yetenekli bireylerin bilişsel özellikleri, duygusal yönlerinden etkilenme ve bu durum akademik başarısızlığa yol açabilmektedir. Bu bireyler okulda ve gündelik hayatta birtakım duygusal olaylar yaşamakta ve bunların etkisinde kalmaktadır. Yaşadıklarının sonucu olarak anlama ve anlaşılma isterler. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda özel yetenekli öğrencilerin eğitimcileri tarafından sosyal-duygusal yönlerinin de desteklenmesi gereken bir farkındalık olarak karşımıza çıkmaktadır (Afat, 2013; Tercan, 2018).

2.8.Özel Yetenekli Çocukların İlişkileri

Literatür taraması incelendiğinde yapılan araştırmaların genel olarak özel yetenekli bireylerin bilişsel yönlerini incelemeye ağırlık verdikleri görülmektedir. Ancak çok az sayıda araştırmacı, özel yetenekli çocukların özellikle sosyal duygusal ve davranışsal yönleri ile ilgili olarak ebeveyn ilişkileri ve bu ebeveynlerin çocukları ile ilgili ihtiyaçları üzerine araştırmalar yapmıştır. Bu nedenle ebeveyn tutumları ve bu tutumların bireyin gelişimindeki etkileri hususunda önemli bir bilgi ve tecrübeye sahip olmasına rağmen, özel yetenekli çocuklarla ilgili anne baba tutumları da içerisinde olmak üzere birçok konu hususunda çok az kanıt temelli bilgi bulunmaktadır. Ebeveynler ve ailenin diğer bireyleri özel yetenekli bir bireyi yetiştirirken birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Başka araştırmalar ise özel yetenekli çocuklara hazırlanan eğitim programları ile ebeveyn arasındaki memnuniyeti incelemiş ve bunun sonucunda entelektüel olarak ileri seviyede bulunma durumunun algılanması ve açıklanması üzerinde durulmuştur. Bu durumun sonucu olarak özel yetenekli bireylere yönelik ebeveynlik uygulamaları ve rehberlik destek ihtiyaçlarının yoğun bir şekilde gerekliliğini ortaya çıkmaktadır (Cross, 2017;

Akt.: Tercan, 2018; Hertzog ve Bennet, 2004; McBee, 2010; Wu, 2008). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre farklılıkların da sebep olduğu düşünceler üzerine de birtakım düşünceler mevcuttur. Kadınlar birçok toplumda farklı rollere sahiptir. Bu da kadınların yaşayış ve düşünce biçimini olumsuz yönde şekillendirmektedir. Toplum tarafından benimsenmiş kadın rolü yönüyle özel yetenekli kız öğrenciler, aileleri tarafından bastırılmaktadır. Ayrıca özel yetenekli kız öğrenciler iç dünyalarında karşı cins tarafından beğenilmeme ve kabul edilmeme korkularını barındırırlar. Bu korkunun ve bastırılmanın sonucunda özel yetenekli kız öğrenciler kendilerine ait olan duygu, düşünce ve yeteneklerini saklama eğilimi gösterirler (Greene, 2003; Ryan, 1999; Smutny, 1999).

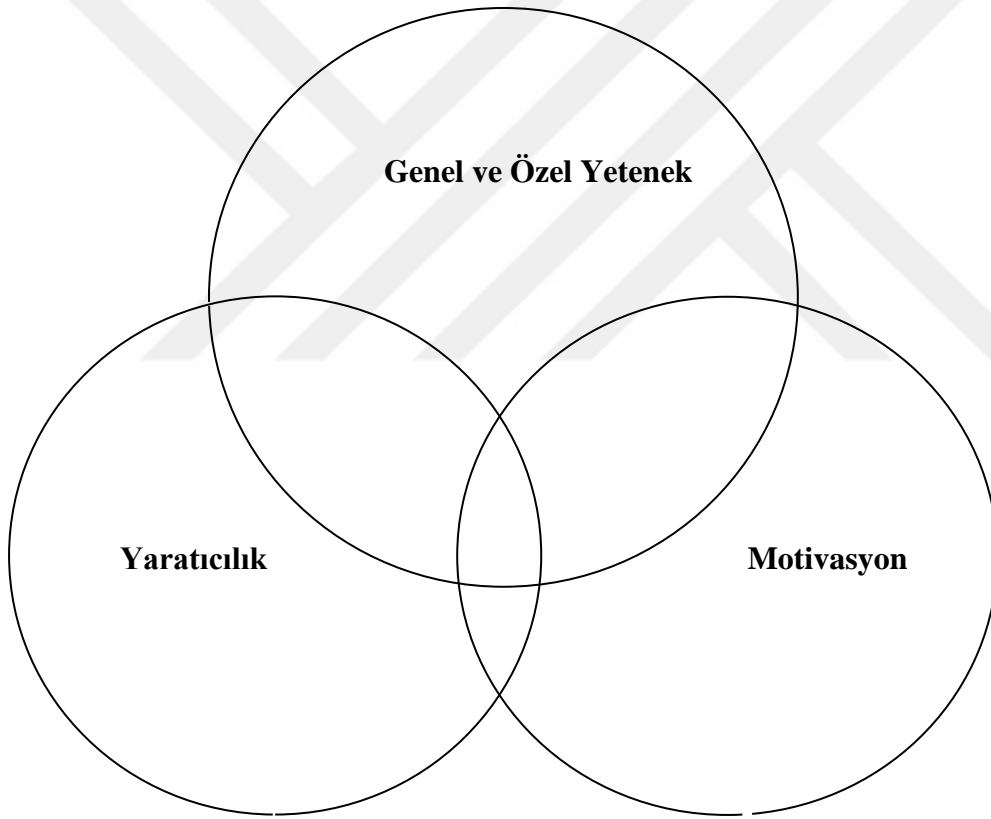
2.9.Zekâ ve Bazı İlgili Kuramlar

Özel yetenekli bireyler ile ilgili, zekâ ile ilgili günümüze kadar birçok farklı kuram ve model ortaya atılmıştır. Özel yetenekli bireylere dair birçok farklı görüş olmasının nedeni ise bu alanda çalışmalar sürdüren bilimcilerin düşünce yapılarının, bu alandaki algılarının kültürel ve toplumsal yapılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Özel yetenekli bireylere dair yapılan çalışmalar gün geçtikçe artış göstermektedir. Bu durum zekâyâ dair olan kuramların çeşitlenerek artış göstermesini sağlamaktadır. Zekâyâ dair ilk çalışmalar genel zekâ ile ilgili olmuştur. Genel zekâ bakış açısına göre üstün zekânın temeli genel zekâ üzerine kurulmaktadır. Galton'nun dâhiler üzerine yaptığı çalışmalar sonraki dönemlerde ortaya atılan birçok kuramın ilham kaynağı olmuştur. Lewis, Spearman, Terman, Tannebaum, Thurstone gibi birçok bilimci de bu yolda önemli çalışmalar yapmış bilimcilerdir. Kimi çalışmalar birbirlerini doğrulayıp geliştirirken kimileri birbirleri ile çelişen sonuçlar ortaya koymuşlardır (Sak, 2017). Zekâ üzerine yapılan her bir çalışma bu alanın beslenip gelişmesini sağlamış ve günümüze sirayet eden bir yansıma olarak yer edinmiş tarihi birer değer olarak bu bilimsel alana önemli bulguların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bölümde de tarihsel süreçte zekâ ile ilgili ortaya atılan bazı kuramlar üzerinde durulmaktadır.

2.9.1. Üç Halka Kuramı

Renzulli'nin (2005) yaptığı çalışmalar sonucunda edindiği gözlemlerden hareketle başarılı olan bireylerin başarılarının temelinde yatan çeşitli özellikler olduğunu tespit

etmiştir. Bu özellikler genel veya özel yetenek, yaratıcılık, motivasyon özellikleri şeklindedir. Bu özellikler de her biri birer halka olmak üzere kesişen halkalardan oluşmaktadır. Üç halkayı oluşturan bu özelliklerden olan genel yetenek akıcı bir dile sahip olma, dili etkili bir şekilde kullanabilme, ileri muhakeme düzeyine sahip olma, hedefler doğrultusunda aktif ve atik hareketlere sahip olma anlamlarını taşımaktadır. Özel yetenek ise sanat, edebiyat, müzik, kimya vb. teknik özellikleri de barındıran beceriler ile ilgilidir. Bu halka kuramındaki motivasyon boyutunda risk alma, bir şeylerin, amacın verdiği sorumluluktan kaçmadan üzerine düşeni yapma konusunda sebat göstermeyi ifade etmektedir. Yaratıcılık halkasında sıra dışı fikirler üretebilen, verilen kalıpların ötesini geçebilen, özgün düşünce biçimlerini yansıtmaktadır. Bu kuramdaki halkaların tümü kendilerine özgü bir görevler üstlenmişlerdir (Akt.: Sak, 2017).



Şekil 1. Üç Halka Kuramı (Sak, 2017)

2.9.2. Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı

Zeka kavramını IQ ölçüm araçları yoluyla saptanan sonuçlardan daha öteye götürerek kuram geliştiren araştırmacılardan birisi de Howard Gardner'dır. Bu kurama göre kişilerde tek bir zeka yapısı olması durumu söz konusu değildir. Çoklu zeka kuramı şiir ve yazı gibi edebiyat alanlarının kullanabildiği dilsel zeka, sayılar arasındaki ilişkiyi keşfetme ve soyut problemler çözme alanında matematiksel zeka, armoni ve ritim ile ilgili sonuçlar içeren müzikal zeka, nesnelere hayal edebilme adına görsel uzamsal zeka, jest ve mimiklerin kontrollü kullandığı bedensel- kinestetik zeka, duygu ve davranışlarının farkında varıldığı sosyal zeka, doğa içindeki değişimleri fark edebilme adına doğacı zeka ve en son olarak içsel zekadan oluşmaktadır (Ramos ve Gardner,1997).

Eğitim ortamlarında yıllarca bu zeka türleri uzak görüşmüştür fakat sonradan bütün zeka türlerinin birbiri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka alanını kullanım becerisini kazanan bireylerin bilişsel yönlerden de gelişmeleri örnek gösterilebilmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarının yeniden şekillendirilmesi ve farklı zeka türlerini kullanan çocukların yetiştirilmesi gerekmektedir (Gardner, 1995; Martin ve ark 2017; Oğan ve Toy, 2017).

Örneğin, artistik performansların günlük yaşantının önemli bir noktası olan Bali'de karışık dans adımlarını düzenli hale getirmede önemli olan müzikal zeka ve yeteneğin yüksek olmasıdır. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak çocuklarda öğrenme profillerinin belirlenip farklı zeka alanları ile desteklenmesi gerekmektedir. Okul ortamlarında eğitim gören öğrenciler, ders esnasında kendi zeka alanları ile ilgili bilgileri almadığı sürece dersten sıkılabilmektedir (Klein, 2012; Talu, 1999).

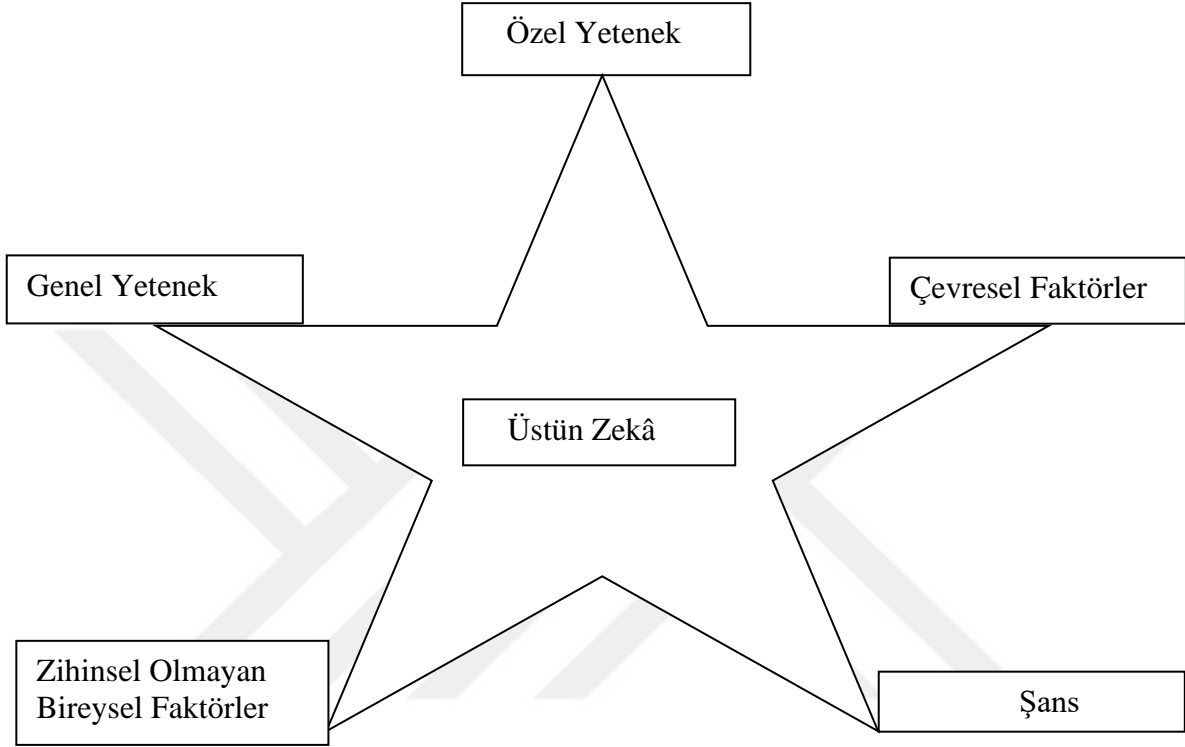
2.9.3. *Stenberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı*

Zekâ ile ilgili çalışmalar bilimcilerden biri de Stenberg'dir. Zekâ ile ilgili başarılı zekâ kuramı, üçlü sac ayağı kuramı çalışmaları bulunan Stenberg'in (1999) üçlü sac ayağı modeline göre pratik, analitik, sentetik olmak üzere üç farklı zekâ türü bulunmaktadır. Bu kurama göre analitik zekâyâ sahip olanlar bir sorunu analiz edip elde ettikleri noktaların olumlu olumsuz noktalarına ulaşırlar. Zekâ testleri de genelde bu zekâ türüne daha çok uygun oldukları için bu zekâ türündekilerin Zekâ puanları daha yüksek olur. Sentetik zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin ise yüksek düzeyde sezgileri kuvvetlidir. Bu özelliklerini kullanarak birçok yeni durum karşısında daha sağlıklı adımlar atıp kolay bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler. Sentetik zekâ ise başarının anahtarı olarak görülmektedir. Fakat sentetik zekânın ölçümü diğer zekâ türlerine göre çok daha zordur. Pratik zekâyâ sahip olan bireyler günlük yaşamda sentetik ve analitik zekâdan çok daha kolay bir şekilde faydalanabilmektedirler. Bu durum onların çok başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu kurama göre her özel yetenekli bireyde bu zekâ türleri bulunmaktadır. Fakat bireysel ve çevresel etkenlere göre her bir zekâ türünün baskın olma oranı değişiklik gösterebilmektedir. Üçlü sac ayağı kuramı ögesel, deneysel ve bağlamsal olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır. Ögesel alt boyutunda meta bileşenler, performans, üstbilişsel eylemler gibi temel üst düzey düşünce kavramlarını barındırır. Deneysel alt boyut daha çok deneyimlerle ilgili hususlara odaklanmaktadır. Burada deneyimler aracılığıyla yeni karşılaşılan durumların üstesinden en az emek ve çaba ile başa çıkma durumu söz konusudur. Bağlamsal alt boyuta göre ise bir durumun bireyin içinde bulunduğu kültürün getirileri ile hareket edebilme becerisini ifade etmektedir (Sternberg, 1999; Akt.: Kurt, 2008).

2.9.4. *Tannenbaum Yıldız Kuramı*

Tannebaum'a göre olağanüstü başarı gösteren bireylerin üstün zekâlı olma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yetişkinlikteki üstün başarılar kaynağını üstün zekâdan almaktadır. Buna göre üstün zekâ birçok farklı etkenin bir araya gelip oluşturduğu karmaşık bir sürecin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yıldız modeline göre üstün zekânın ortaya çıkmasında temelde beş faktör rol almaktadır. Bunlar; genel yetenek, şans, özel yetenek, çevresel faktörler, zihinsel olmayan bireysel faktörler bu

faktörlerin de kendi alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt faktörler de statik ve dinamik olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Dinamik faktörler eğitimsel, sosyal vb. bireyin bir değişim ve dönüşüm halinde olmasını sağlayan koşulları ifade ederken statik kısmı bireyin hazır bulunuşluk gibi durumlarının varlığını ifade etmektedir (Sak, 2012).



Şekil 2. Tannenbaum Yıldız Kuramı (Sak, 2012)

2.10. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Özel yetenekli öğrenciler olağan gelişim gösteren öğrencilere yönelik yani geneli kapsayan bir eğitim müfredatı ile karşı karşıya geldiklerinde kendi potansiyelleri doğrultusunda bir süreç ile karşı karşıya gelmedikleri için gerçek performanslarını gösterememektedirler. Bu durum onların yetersizlik duygusuna kapılmalarını ve kendilerini içinde buldukları eğitim ortamından soyutlamaları anlamına gelmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin farklı olmalarından dolayı olağan gelişim gösteren akranlarından daha farklı özellikler sergilemektedirler.

Bu durum onların duygusal çatışmalar yaşamalarına, akranları ile çatışmalar yaşamalarına, mükemmeliyetçilik, kıskançlık, depresyon, düşük rekabet gibi özellikler göstermelerine neden olmaktadır (McMann ve Oliver, 1988; Akt.: Köksal, 2007). Dünyanın dört bir yanında özel yetenekli öğrencilerin özel olma durumları dikkate alınarak çeşitli eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Türkiye’de MEB tarafından örgün eğitimden arta kalan zaman diliminde özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini yansıtabilecekleri BİLSEM denilen eğitim kurumları kurulmuştur. Bu eğitim kurumlarına çeşitli sınavlarda beklenen başarıyı gösteren öğrenciler örgün eğitimin yanında bu eğitim kurumlarından yararlanma imkânı bulabilmektedirler (Köksal, 2007).

Birçok okulda özel yetenekli öğrenciler gelişimlerine uygun eğitim alamamaktadır. Eğitimlerinin önündeki en büyük engellerden biri de derse katılımları konusunda çeşitli alternatiflerin uygulanmaması veya eğitimcilerin bu konu hakkında yetersiz olmasıdır. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin çalışma alanlarına müdahale etmek yerine onlar için uygun çalışma ortamı yaratmalıdır. Uygun çalışma ortamı; demokratik sınıf ortamlarında öğrencinin bilişsel ve duygusal özelliklerinin ön plana çıkarılması ve üst düzey düşünme becerilerinin uygulanması ile oluşturulabilir. Verilen bilgileri ezberleyen öğrenciler yerine, elindeki kaynaktan yeni düşünceler üreten, ürettiği düşüncelerden anlam kazanan, gerçek sorunları çözen, çevresini ve olayları gözlemleme fırsatı bulan öğrencilerin çalıştığı alana yoğunlaşması ve verim alması daha somut hale gelmektedir (Ford,1999). Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin belli bir disiplin içinde felsefi temellere dayanması gerekmektedir. Renzulli’ye (1999) göre, bireyin potansiyele sahip olduğu alanlar israf edilmek yerine kültürel, etnik ve cinsiyet faktörleri de göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerekmektedir.

Farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması öğrencinin yetenek, akademik ve duygusal alanlarında gelişmesini sürekli kılmaktadır. Eğer öğrencinin gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmazsa kendi seviyelerinin altında başarı göstermeleri kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilerin, sadece yaşlarına bakan geleneksel yapının dışında, bilgi ve becerilerini geliştiren programların zorunluluğu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu programlar sayesinde bağımsız sorgulama ve araştırma fırsatı yakalayan çocuklar, farklı düşünce zenginlikleri ile birlikte birey olma yolunda ilerleyecektir (Stenberg, 1999; Olszewski, 1999).

Özel yetenekli öğrencilerle ilgilenen eğitimciler kendi ilgi ve motivasyonlarını ileriye taşıyacak birtakım çalışmalar yapmalıdır. Öğretmen, kendini geliştirecek sanatsal alanlarda çalışmalar yürütmeli ve farklı fikirlerle tanışmalıdır. Sınıfta öğrenciye sunulacak ünite ve ders planlarını kendilerinin oluşturmaları öğretmenler adına daha başarılı sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen kişisel bilgilerini, hatıralarını, okuduğu kitapları ve inanışlarını öğrenciler ile paylaşmalıdır. Paylaştığı tüm bu konuların içinde tespit edilmiş olan önyargılı ve birbiriyle çelişen bölümleri öğrencilere anlatmalı ve tartışmalıdır. Bu eylemler, özel yetenekli öğrencilerin konu ve konular hakkında akıl yürütmesine ve eleştirel yaklaşımlar sergilemesine olanak sağlanmaktadır (Sak, 2012).

Farklılıklar gösteren özel yetenekli öğrenciler demokratik ortamlarda kendini gösterme ve tartışma ortamı bulacaktır. Elde edilen bu sonuçlar, özel yetenekli bireyler ancak bir takım farklılaştırılmış eğitim programları ve eğitimcilerin sayesinde ileriye taşınacaktır. Eğitimlerine gerekli özen gösterilmediği takdirde, kendi seviyelerinin altında başarı göstermeleri kaçınılmaz olmaktadır. Farklılaştırılmış eğitim sayesinde öğrenci sadece bilişsel yönden değil etik ve duygusal açıdan da gelişecektir. Bu programlar sayesinde farklılıklar göz önünde bulundurularak, bilgi yönüyle zengin, duygu ve düşüncelerinde esnek ve değişime hazır çocuklar yetiştirilmektedir (Stake ve Mares, 2001). Bilişsel ve duygu yönüyle tutarlı ve akademik yönden ise sistemli bir eğitim ortamı bulan öğrenciler kendilerini gerçekleştirmekten geri kalmayacaktır (Pendarvis, Howley ve Howley, 1999).

Özel yetenekli ve öğrenciler için, farklılaştırılmış bir eğitim müfredat programının prensiplerinin bazılarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Kaplan, 1986):

- Belirli bir ders yerine temalar seçilerek konunun genişletilmesi,
- Tema kapsamında farklı disiplinlere geçiş yapılmalı ve ele alınan temanın sanat, coğrafya, Türkçe, tarih ve matematik gibi derslerle bağlantılı hale getirilmesi,
- Akademik bilginin yanında duygusal alanlara önem verilmesi,
- Olayların kronolojik bağlantılarının göz önüne serilmesi,
- Yetenekler alanlarına yer verilmesi,
- Bağımsız çalışma fırsatlarının yaratılması,
- Farklı materyallerin kullanılması ve büyük düşüncelerin ortaya çıkabilmesine zemin hazırlayacak yapıda olmalıdır.

Yukarıdaki paragraflarda da detaylı bir şekilde yer verdiğimiz gibi, özel yeteneğe sahip çocukların eğitimi, diğer öğrencilerin ve bireylerin eğitiminden farklı bir şekilde verilmeli bu durum da özel eğitimle mümkün olmaktadır. Özel eğitim sayesinde bireyin birçok gelişim alanı desteklenmektedir. Bu amaçla, özel yeteneklilerin eğitiminde izlenen ve uygulanan yöntemler aşağıdaki verilmiştir.

2.10.1. Hızlandırma

Hızlandırmanın tanımı: Özel yetenekli çocukların eğitim programı kapsamında olağan gelişim gösteren çocuklardan daha hızlı ilerlemesi veya daha küçük yaşta bir üst eğitim programına dahil edilmesidir. Okula hayatına erken yaşta başlama, okul dışı programlar, sınıf seviyesinde ve dersten hızlandırma ile uzaktan eğitim gibi çok çeşitli hızlandırma çeşitleri bu grubun içerisinde yer almaktadır. Hızlandırmanın amacı akademik olarak ileride bulunan özel yetenekli çocukların sınıf ortamlarında geleneksel bir anlayış sonucunda sıkılmaları yerine daha zorlayıcı eğitimle kendi hedeflerinde ilerlemesi ve zaman kazanmasıdır (Emir, 2017).

Hızlandırma neticesinde özel yetenekli kişilerin sadece akademik başarıları değil duygusal yönleri de gelişmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda bu bireylerin motivasyonları, özgüvenleri yükselmekte ve duygusal yönleri ileriye taşınmaktadır (Steenbergen ve Moon, 2011). Fakat motivasyon eksikliği ve sosyal uyumsuzluk yaşadıklarında başarısız olma gibi durumlarla da karşı karşıya kalabilirler (Proctor, Black ve Feldhusen; 1986).

2.10.2. Gruplama

Özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda farklı okullarda, farklı eğitim kademelerinde eğitim alma durumları uzun yıllardan beri uygulanagelmektedir. Özel yetenekli çocukların eğitim süreçlerinden birini ifade eden gruplamada zamansal açıdan tam zamanlı ve yarı zamanlı gruplar olarak ikiye ayrılırken grup içi sınıflandırmalarda homojen ve heterojen olarak ayrılmaktadır. Tam zamanlı gruplama eğitim sürecinde öğrenciler örgün eğitim sürecinin tümünü eğitim gördükleri aynı sınıfta geçirmektedirler. Bu eğitim görülen sınıflardaki öğrencilerin tümü özel yetenekli olabileceği gibi heterojen sınıflar da olabilmektedir. Yarı zamanlı eğitim

uygulamalarında ise öğrenciler haftanın ya da günün belirli bir zaman dilimini özel eğitim sınıfında geçirirler (Sak, 2012).

2.10.3. Zenginleştirme

Örgün eğitim sürecinde uygulanan eğitim müfredatın bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılan çeşitlendirme ve ileri boyutta yenileme ve zenginleştirmeyi ifade etmektedir. öğrencilerin ilgi alanları, eğitimden en iyi şekilde faydalanabilecekleri uygulamalar, etkinlikler bu sürecin temel niteliklerini yansıtmaktadır. Burada zenginleştirmeden anlaşılması gereken temel hususlardan biri de eğitim sürecinin bireysel farklılıklar doğrultusunda farklılaştırılmasıdır. Sürece dayalı zenginleştirme, içeriğe dayalı zenginleştirme, ürüne dayalı zenginleştirme yaklaşımlarında yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri, ders içeriğinin konu bağlamında verilmesi, eğitimin sonunda yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel beceriler aracılığıyla içerikte verilen bilgilerin işlenmesi ve bunun sonucunda bir ürün yani özgün bir çıktının ortaya koyulmasını ifade eden sıra dışı bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Zenginleştirme yaklaşımı da kendi içinde içerik transferi, müfredat daraltma, saha gezileri, bağımsız çalışma, okul sonrası programlar gibi çeşitlere ayrılmakta ve seçilen yaklaşım doğrultusunda eğitim süreçleri yapılandırılmaktadır (Sak, 2012).

2.10.4. Farklılaştırma

Örgün eğitime yönelik hazırlanan genel eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kalma durumunda müfredatta zenginleştirme, detaylandırma, hızlandırma, zorlaştırma, esnetme gibi yenilik ve farklılıkların eğitim sürecine katılmasını ifade etmektedir. Eğitim programlarında yapılan farklılaştırmalarda dikkat çeken önemli hususlardan biri programlarda yapılan değişikliklerin kısa vadeli ve ön görüsü, devamı olmayan çalışmaların olmasıdır. Bu durumun nedeni eğitim sürecinde işe koşulan eğitim programları farklılaştırılırken öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin farklılaştırma amacı ile paralel bir şekilde yürütülmemesidir. Bu nedenle doğru farklılaştırma bir seviyeye takılıp kalma veya tek disiplini olma gibi durumların ortaya çıkmaması için çok iyi bir dizaynın yapılma zorunluluğu bulunmaktadır (Sak, 2017).

2.10.5. Özel Yeteneklilerin Okuma Becerileri

Özel yetenekli çocuklar yaşlarına oranla daha erken yaşlarda dil becerilerini kazanmaktadırlar. Bu durum göz önünde bulundurularak eğitim süreci yapılandırıldığında bu çocukların daha iyi bir şekilde eğitim sürecinden yararlanma imkânları olacaktır. İşlekeller'e (2007) göre özel yetenekli bireylerin gizil güçlerini kullanabilmeleri onların ana dillerini öğrenme ve bunu eğitim öğretim sürecinde en iyi şekilde kullanabilme becerilerine bağlıdır (İşlekeller, 2007). Özel yetenekli bireyler yaşlarına göre daha erken yaşlarda okuma becerisini kazanmaktadırlar. Bu bireylerin erken yaşlarda "Ne? , Nasıl? , Niçin?" gibi sorulara yanıt aramaları onların okumaya karşı ilgili olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle de özel yetenekli çocuklar merak ettikleri soruların cevabını ararken aynı zamanda zengin bir sözcük dağarcığı ediniler. Böylece asıl amacı her ne kadar okuma becerisini geliştirmek olmasa da okuma becerisinin alıcı bir dil becerisi olması ve bilgiyi elde etmede en önemli araçlardan olmasından dolayı oldukça gelişir (Özcan, 2018).

Özel yetenekli bireylerin yaşlarına göre daha farklı dil özellikleri göstermektedirler. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir (Uzun, 2004; Akt.: Özcan, 2018):

- Konuşmanın erken başlaması ve gelişmesi,
- Yaşlarına göre yüksek düzeyde kelime hazinesi,
- Zeki sohbetler,
- Geniş kapsamlı genel bilgiler,
- Güçlü bir hafıza kapasitesi,
- Keskin gözlem gücü,,
- Yüksek duyarlılık

Ana dili olarak Türkçenin öğrenilmesi göz önünde bulundurularak 1970'lerde Don I. Slobin tarafından 8 aylıktan 4 yaşına kadar 48 çocuğu boylamsal bir şekilde takibe almıştır. Bu süreçte çeşitli zaman dilimlerinde komutlar doğrultusunda çocuklara oyuncaklar verilmiştir. Bu çocukların gerek kendi kendilerine gerekse süreçteki konuşmaları incelendiğinde basitten karmaşığa ilkelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çocukların en zor olan kavramları bile yaşlarına oranla daha iyi ve hızlı öğrendikleri de tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak Türk kültüründe geniş aile kavramının olması, Türkçenin eklemeli dil olması ve bu durumun çocuğun dil gelişimine olumlu

etkisi olması ihtimali dile getirilmiştir (Yıldız, 2005; Akt.: İşlekeller, 2007). Özel yetenekli bireylerin dil gelişimlerine uygun olarak okuma eğitimleri verilmelidir. Bilgiyi hızlıca alıp bunu kendi düşünceleri ile birleştirip sentezleyen özel yetenekli bireylerin erken yaşlarda üst düzey sözcük haznelerinin olması, onların yaşlılarına oranla daha karmaşık ve uzun cümleler kurmaları onları yaşlılarından ayıran spesifik özelliklerdir (İşlekeller, 2007).

2.11. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özdemir ve Sertsöz'ün (2006) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe dersi içeriğinde okuma davranışının yükseltilmesi ile matematik dersinde ve diğer derslerde olumlu yönde anlama kapasitesini geliştirdiği gösterilmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığı oturmuş bir öğrencinin okuduğunu anlama ve problemleri yorumlama kapasitesinin iyi düzeyde geliştiğini saptanmıştır.

Özyılmaz'ın (2010) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada farklı okuduğunu anlama teknikleri kullanan öğrencilerin eğitimlerde okuduğunu anlama başarısının yükseldiğini ayrıca seslendirme, canlandırma, yorumlama ve akıl yürütme becerilerinin okuduğunu anlama üzerine olumlu etki yaptığını belirtilmiştir.

Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin'in (2011) kavram haritalarının okuduğunu anlama ve okunanın kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubu için kavram haritaları eğitimi verilirken kontrol grubu için eğitim verilmemiştir. Çalışma sonucunda kavram haritaları kullanan grubun okuduğunu anlama puan ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Epçaçan (2008) çalışmasında okuduğunu anlama becerilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisini ortaya koymuştur. Deney grubunda okuduğunu anlama becerileri kullanılırken kontrol grubu için bu beceriler kullanılmamıştır. Elde edilen bulgular okuduğunu anlama becerilerinin deney grubunda bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

2.12. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lamb (2010) okuma seviyesi ve matematik dersindeki soruları anlama düzeyini karşılaştırdığı çalışmasında matematik dersi sorularının zorluk derecesinin artırılmasını öğrencilerin performansını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Problem çözme gibi zor bir sürecin en önemli basamağının okuduğunu anlama olduğu sonucuna varılmıştır.

Andreassen ve Braten (2011) çalışmalarında, okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin stratejileri kullanımı, okuma konsantrasyonu ve anlama performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda uzun bir zaman ön bilgilerin üzerinde durulmasının ve okuduğunu anlama tekniklerinin aktif kullanılmasının öğrencilerin okuduğunun anlama kapasitesini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Mason (2004) yaptığı araştırmada, okuma sonrası düşünme (Think After Reading, TWA) stratejisi ile karşılıklı soru sorma stratejisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak beş sözel (ana fikir ifadeleri, özet, anlatım kalitesi, hatırlanan bilgi sayısı, hatırlanan ana fikir sayısı) ve üç yazılı (genelleme, öz-yeterlilik ve içsel motivasyon) ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında TWA stratejisinin öğretildiği grubun sözel okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde artarken yazılı olarak sunulan genelleme puanlarında, öz-yeterlilik ve içsel motivasyonlarında bir fark bulunamamıştır.

Hagaman, Casey ve Reid (2016) yaptıkları araştırmada okumadan önce düşün, paragrafı oku, kendine paragrafın ne ile ilgili olduğunu sor, cevabını kendi kelimelerle ortaya koy stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda kullanılan stratejinin okuduğunu anlamayı arttırdığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada Hagaman, Casey ve Reid (2012), akıcı okuma yeterliğine sahip ancak okuduğunu anlamada zorluk yaşayan altı üçüncü sınıf öğrencisi ile birebir paragrafı okuma (Read a Paragraph, RAP) stratejisinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda paragrafı okuma stratejisinin anlamayı sağlamada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tilstra ve McMaster (2013), 5. sınıf öğrencilerinin genel okumaları ile bir amaç için okumaları karşılaştırıldığında okuma esnasındaki bilişsel süreçleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla eşit olarak gruplanmış 40 iyi ve zayıf beşinci sınıf öğrencisi bilgilendirici bir metni okumuş ve okurken sesli olarak düşünmüştür. Bununla birlikte

anlamada belirlenmiş bir amacın etkisini ortaya koymak için okuyucular bir metin hatırlama formunu doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda bir amaç belirleyen grup ile diğer grubun bilişsel süreçleri değişmiş olsa bile okuma durumuna bağlı olarak öğrencilerin metinden hatırlamalarına dayalı olarak güvenilir bir farklılık ortaya konamamıştır. Araştırmada eğitimcilerin ve araştırmacıların okuyucuların anlama yapılandırma süreçlerini geliştirmek ve okuduğunu anlamaya teşvik için açık öğretim uygulamalarını mutlaka kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

2.13. Okuma Tutumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kurulgan ve Çekerol, (2008) yapmış oldukları çalışmada, Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı bölümünde eğitim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okumaya dair olan tutumlarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okuma tutumları olumlu ve okuma alışkanlıkları yüksek düzeyde buna karşın gazete okumaya dair tutumları kitap okuma tutumlarına göre daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2008) gerçekleştirdiği çalışmada başarısız ve başarılı sayılabilecek 7. Sınıf öğrencilerinin kullanmış oldukları okuma stratejilerini ve yaratıcılık seviyelerini detaylı bir şekilde incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin başarı düzeyinin okuma stratejilerini kullanımlarını ve okumaya dair öğrenci tutumlarını etkilediğini saptamıştır. Diren (2010) araştırmasında, öğretmenlerin Türkçe öğretim programındaki okuma alanında bulunan kazançların öğrencilerde davranışa evrilmesi ve öğrencilere kütüphanelerden faydalanma alışkanlığı kazandıracak durumda olduğu hususunda düşük seviyede bir beklentiye sahip oldukları saptanmıştır. Bu durumdan dolayı da kişilerin okumaya dair tutumlarının olumsuz yönde gelişebileceği durumunun da üstünde durulmuştur. Şu halde öğretmen tutum, beklenti ve davranışlarının çocukların okuma tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Karadüz (2011) yapmış olduğu çalışmada Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan öğrencilerin serbest okuma sürecinin neden ve nasıl devam ettirildiğini belirlemeyi hedeflemiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin kitapları bilgilene hedefiyle okudukları ve okunan kitapların içeriğiyle okuma amacının benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı amaçlara dair okumalara yer verirken

duyuşsal tekniklere daha fazla başvurdukları üst seviye düşünme becerilerini geliştirmeye dair teknikleri çok fazla kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.14. Okuma Tutumu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) yaptıkları çalışmada çocuklarda bilgisayar ve internet kullanma davranışlarının, çocukların okuma tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini ve bu durumun toplumsal ve bireysel duyarlılıkla üstesinden gelinebileceğini belirtmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda bu konu hakkında gerekli önlemlerin alınmadığı takdirde çocukların yazılı kültüre sahip olmadan görsel kültürle hayata başlayacakları ve bu durumda onların kişilik gelişiminin olumsuz etkilenebileceği belirtilmiştir.

Molfese, Modglın ve Molfese (2003) yapmış olduğu araştırmada kişilerin aile özellikleri ve ebeveyn davranış kalıplarının çocukların okuma tutumuna ve okuma becerisine önemli şekilde etki ettiğini saptamıştır. Rol model olarak görülen ailenin davranışları taklit edilir ve sosyal öğrenme yolu ile davranışsal öğrenme gerçekleştirilir. Bu durumda ailenin iyi bir okuma tutumu geliştirmiş olması çocuğun da etkili bir okuma tutumu geliştirmesinde etkili kaynaklardan biri olarak görülmektedir.

Kammerer, Keck ve Starauschek (2019) çalışmalarında okuma tutumunun metinleri okurken karşılaşılan çelişkilerin fark edilmesi konusunu araştırmıştır. Elde edilen bulgular okuma tutum becerisi yüksek olan öğrencilerin çelişkilerin tanımlanmasında okuma tutum becerisi düşük olan çocuklara oranla daha başarılı oldukları gösterilmiştir.

Pooresmaeil, Mohamadi, Ghorbani ve Kamali (2019) çalışmalarında sözdizimini anlama ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre sözcüklerin kurallarını ve sözdizim anlamını iyi kavrayan çocuklarda okuma tutumu daha olumlu bir şekilde gelişmektedir.

Rassaei (2019) çalışmasında kavram haritalama stratejilerinin okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgularda rehberli kavram haritalama ve kavram harita düzeltmesi stratejisinin çocukların okuma tutumlarına olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli

Özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama durumları çeşitli demografik bilgiler doğrultusunda betimleyen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı birden fazla olan değişkenlerin arasındaki farklılıkları belirlemektir (Karasar, 2016).

1.2. Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmada elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiş (Kılıç, 2013) ve çalışmanın evreni için İstanbul ilindeki, Bilssem Okulları'nın Beşiktaş, Fatih ve Esenyurt şubeleri, Avcılar ve Bostancı'da bulunan bir kolejde özel yetenekli çocuklara erişilmiştir. Olağan gelişim gösteren çocuklara erişim için Şişli Atatürk Ortaokulu, Bahçelievler Eğitim Bilimleri, Üsküdar Şehit Cengiz Hasbal Ortaokulu, Sultangazi Mimar Sinan İmam Hatip Okulu ve Gazi Osman Paşa Şafak Okullarına ulaşılmıştır.

Araştırma konusu olan örneklem grubu 78 kız ve 90 erkek olmak üzere 168 özel yetenekli; 142 kız ve 91 erkek olmak üzere 223 olağan gelişim gösteren, toplam 401 kişilik 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu örnekleme oluşturan özel yetenekliler grubu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan BİLSEM sınavlarına girip başarılı olan 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemin bir diğer grubu olan olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencileri ise BİLSEM sınavlarına girip ancak bu sınavlarda beklenen başarıyı gösteremeyen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu iki grubun belirtilen özellikleri göz önünde bulundurularak veriler toplanmış ve araştırma konusu çerçevesinde analizler gerçekleştirilmiştir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada anket veri toplama tekniği tercih edilmiş ve hazırlanan anket formu içerisinde yer alan ölçek ve formlar aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve içerisinde katılımcıların cinsiyet, ebeveyn çalışma ve eğitim durumu, evde odasının olması, süreli yayın alınması ve okuma sıklığı, internet kullanımı ve televizyon izleme süresi gibi değişkenleri yer aldığı 16 sorudan oluşan demografik veri formudur. Kişisel bilgi formu Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi

Test öğrencilerin okuduklarını ne derecede anlayabildiklerinin ölçülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) tarafından yapılan Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) ortaokul 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan sorulardan derlenmiştir. Testte 18 soru ve her sorunun 4 adet şıkkı bulunmaktadır. Çocukların okuduklarını anlama becerilerine göre doğru şıkkı işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınan puan 0-18 arasında değişmektedir. Kullanılan test Ek-2’de verilmiştir.

3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek çocukların okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Karahan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte okuma ile ilgili 5’li Likert tipinde 26 madde bulunmaktadır. Okumaya Yönelik Tutumlar Ölçeği tek faktörlü yapı sergilemekte ve ters yönlü soru bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 0-130 arasındadır. Kullanılan ölçek Ek-3’te verilmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce veri setinin normallik incelemeleri yapılmıştır. Normalliğin incelenmesinde ölçekler için alınan toplam puanlarda mod-medyan ve

ortalama arası farkın çok olmadığı, puanları z dönüşümlerinin ± 3 z puanını aşmadığı, normal ihtimal grafiğinde değerlerin doğru üzerinde toplandığı, eğiklik ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilen değer ± 3 civarında olması ve Kolmogorov-Smirnov test istatistiğinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($KS=0,200$; $p<0,05$) görülmüştür. İlgili analiz ve veriler sonucunda veri setinin normal ve normale yakın dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir. Bu noktada örneklem grubu ve ölçek puanları için betimleyici istatistiksel tablolar, güvenilirlik ve geçerlik katsayılarının hesaplanmasında madde analizi, değişkenler arası ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi, iki kategorili değişkenler için puan ortalamaları arası farkın incelenmesinde Bağımsız Örnek t Testi ve ikiden fazla kategorili değişkenler için puan ortalamaları arası farkın incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu kısımda elde edilen bulgular analiz edilmiş, anlamlılık düzeyine göre tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bulgulara geçilmeden önce, araştırma örneklemini için demografik bilgilerin sayı ve yüzde dağılımları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1

Demografik Değişkenler İçim Sayı ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Kategori	Özel yetenekli		Normal gelişim	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	78	46,4	142	60,9
	Erkek	90	53,6	91	39,1
Okul öncesi eğitim	Evet	151	89,9	159	68,2
	Hayır	17	10,1	74	31,8
	6 kişi ve üzeri	10	6,0	42	18,0
Ailedeki kişi sayısı	4-5 kişi	122	72,6	166	71,2
	3 kişi	36	21,4	25	10,7
	İlkokul	5	3,0	73	31,3
Anne eğitim	Ortaokul	22	13,1	48	20,6
	Lise	23	13,7	54	23,2
	Üniversite	89	53,0	47	20,2
	Lisansüstü	29	17,3	11	4,7
Baba eğitimi	İlkokul	6	3,6	54	23,2
	Ortaokul	12	7,1	52	22,3
	Lise	32	19,0	57	24,5
	Üniversite	86	51,2	51	21,9

	Lisansüstü	32	19,0	19	8,2
Anne çalışma	Evet	96	57,1	62	26,6
	Hayır	72	42,9	171	73,4
Baba çalışma	Evet	163	97,0	223	95,7
	Hayır	5	3,0	10	4,3
Kendine ait oda	Evet	149	88,7	165	70,8
	Hayır	19	11,3	68	29,2
Kendine ait çalışma masası	Evet	156	92,9	188	80,7
	Hayır	12	7,1	45	19,3
Sürelî yayın alınma sıklığı	Hiç	39	23,2	87	37,3
	Arada bir	107	63,7	129	55,4
	Çoğunlukla	22	13,1	17	7,3
<hr/>					
Sürelî yayın takip	Evet	90	53,6	82	35,2
	Hayır	78	46,4	151	64,8
Ders dışı günlük okuma süresi	0-1 saat	92	54,8	106	45,5
	1-2 saat	48	28,6	85	36,5
	2 saat üzeri	28	16,7	42	18,0
Televizyon izleme süresi	0-1 saat	101	60,1	74	31,8
	1-2 saat	38	22,6	87	37,3
	2 saat üzeri	29	17,3	72	30,9
İnternet bağlantısı	Evet	161	95,8	187	80,3
	Hayır	7	4,2	46	19,7
İnternet kullanım süresi	0-1 saat	79	47,0	82	35,2
	1-2 saat	51	30,4	77	33,0
	2 saat üzeri	38	22,6	74	31,8
İnternet kullanım amacı	Araştırma yapma	54	32,1	108	46,4
	Oyun oynama	89	53,0	78	33,5
	Sosyal medyayı takip	25	14,9	47	20,2
Toplam		168	100,0	223	100,0

Yapılan çalışmaya 78 kız (%46,4) ve 90 erkek (%53,6) olmak üzere 168 özel yetenekli çocuk katılmıştır. Özel yetenekli grup için okul öncesi eğitim alan 151 kişi (%89,9) varken almayan 17 kişi (%10,1) bulunmaktadır. Ailedeki kişi sayısı 6 ve üzeri olan 10 kişi (%6,0), 4-5 kişi olan 122 kişi (%72,6) ve 3 kişi olan 36 kişi (%21,4) vardır. Annesi ilköğretim mezunu olan 5 (%3,0) özel yetenekli varken annesi ortaokul mezunu olan 22 (%13,1), annesi lise mezunu olan 23 (%13,7), annesi üniversite mezunu olan 89 (%53,0) ve annesi lisansüstü mezunu olan 29 (%17,3) özel yetenekli çocuk bulunmaktadır. Babası ilköğretim mezunu olan 6 (%3,6) özel yetenekli varken babası ortaokul mezunu olan 12 (%7,1), babası lise mezunu olan 32 (%19,0), babası üniversite mezunu olan 86 (%51,2) ve babası lisansüstü mezunu olan 32 (%19,0) özel yetenekli çocuk bulunmaktadır.

Annesi çalışan özel yetenekli çocuk sayısı 96 (%57,1) iken annesi çalışmayan özel yetenekli çocuk sayısının 72 (%42,9) olduğu görülmüştür. Babası çalışan özel yetenekli çocuk sayısı 163 (%97,0) iken babası çalışmayan özel yetenekli çocuk sayısının

5 (%3,0) olduğu görülmüştür. 149 (%88,7) özel yetenekli çocuğun kendine ait odası varken 19'unun (%11,3) kendine ait odası yoktur. 156 (%92, özel yetenekli çocuğun kendine ait çalışma masası varken 12'sinin (%7,1) kendine ait çalışma masası yoktur. Evine süreli yayın alınmayan 39 (%23,2) özel yetenekli çocuk varken, arada bir alınan 107 (%63,7) çocuk ve çoğunlukla alınan 22 (%13,1) çocuk vardır. Süreli yayın takip eden 90 (%53,6) özel yetenekli çocuk varken takip etmeyenlerin sayısının 78 (%46,4) olduğu görülmüştür. Ders dışı günlük okuma için 0-1 saat ayıran özel yetenekli çocuk sayısı 92 (%54,8) iken 1-2 saat ayıran 48 (%28,6) ve 2 saat üzeri okuma yapan 28 (%16,7) çocuk bulunmaktadır.

Günde 0-1 saat televizyon izleyen 101 (%60,1) özel yetenekli çocuğun yanında 1-2 saat ayıran 38 (%22,6) çocuk ve 2 saat üzeri izleyen 29 (%17,3) çocuk bulunmaktadır. Evinde internet bağlantısı olan 161 (%95,8) çocuk ve olmayan 7 (%4,2) çocuk vardır. Günlük 0-1 saat interneti kullanan 79 (%47,0) özel yetenekli çocuk varken 1-2 saat ayıran 51 (%30,4) çocuk ve 2 saat üzeri zaman geçiren 38 (%22,6) çocuk bulunmaktadır. İnterneti araştırma yapmak için kullanan 54 (%32,1) çocuk, oyun oynamak için kullanan 89 (%53,0) çocuk ve sosyal medya takibi için kullanan 25 (%14,9) çocuk çalışmada yer almıştır.

Yapılan çalışmaya 142 kız (%60,9) ve 91 erkek (%39,1) olmak üzere 223 olağan gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Olağan gelişim gösteren grup için okul öncesi eğitim alan 159 kişi (%68,2) varken almayan 74 kişi (%31,8) bulunmaktadır. Ailedeki kişi sayısı 6 ve üzeri olan 42 kişi (%18,0), 4-5 kişi olan 166 kişi (%71,2) ve 3 kişi olan 25 kişi (%10,7) vardır. Annesi ilkokul mezunu olan 73 (%31,3) olağan gelişim gösteren çocuk varken annesi ortaokul mezunu olan 48 (%20,6), annesi lise mezunu olan 54 (%23,2), annesi üniversite mezunu olan 47 (%20,2) ve annesi lisansüstü mezunu olan 11 (%4,7) olağan gelişim gösteren çocuk bulunmaktadır. Babası ilkokul mezunu olan 54 (%23,2) olağan gelişim gösteren çocuk varken babası ortaokul mezunu olan 52 (%22,3), babası lise mezunu olan 57 (%24,5), babası üniversite mezunu olan 51 (%21,9) ve babası lisansüstü mezunu olan 19 (%8,2) olağan gelişim gösteren çocuk bulunmaktadır.

Annesi çalışan olağan gelişim gösteren çocuk sayısı 62 (%26,6) iken babası çalışmayan olağan gelişim gösteren çocuk sayısının 171 (%73,4) olduğu görülmüştür. Babası çalışan olağan gelişim gösteren çocuk sayısı 223 (%95,7) iken babası çalışmayan olağan gelişim gösteren çocuk sayısının 10 (%4,3) olduğu görülmüştür. 165 (%70,8)

olağan gelişim gösteren çocuğun kendine ait odası varken 68'inin (%29,2) kendine ait odası yoktur. 188 (%80,7) olağan gelişim gösteren çocuğun kendine ait çalışma masası varken 45'inin (%19,3) kendine ait çalışma masası yoktur.

Evine süreli yayın alınmayan 87 (%37,3) olağan gelişim gösteren çocuk varken, arada bir alınan 129 (%55,4) çocuk ve çoğunlukla alınan 17 (%7,3) çocuk vardır. Süreli yayın takip eden 82 (%35,2) olağan gelişim gösteren çocuk varken takip etmeyenlerin sayısının 151 (%64,8) olduğu görülmüştür. Ders dışı günlük okuma için 0-1 saat ayıran olağan gelişim gösteren çocuk sayısı 106 (%45,5) iken 1-2 saat ayıran 85 (%36,5) ve 2 saat üzeri okuma yapan 42 (%18,0) çocuk bulunmaktadır.

Günde 0-1 saat televizyon izleyen 74 (%31,8) olağan gelişim gösteren çocuğun yanında 1-2 saat ayıran 87 (%37,3) çocuk ve 2 saat üzeri izleyen 72 (%30,9) çocuk bulunmaktadır. Evinde internet bağlantısı olan 187 (%80,3) çocuk ve olmayan 46 (%19,7) çocuk vardır. Günlük 0-1 saat interneti kullanan 82 (%35,2) olağan gelişim gösteren çocuk varken 1-2 saat ayıran 77 (%33,0) çocuk ve 2 saat üzeri zaman geçiren 74 (%31,8) çocuk bulunmaktadır. İnterneti araştırma yapmak için kullanan 108 (%46,4) çocuk, oyun oynamak için kullanan 78 (%33,5) çocuk ve sosyal medya takibi için kullanan 47 (%20,2) çocuk çalışmada yer almıştır.

Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocuklar için ölçek betimleyici istatistikleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

Araştırma Ölçekleri için Betimleyici İstatistiksel Tablo

Gruplar	Ölçekler	n	min	max	\bar{x}	ss
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	16 8	2	18	13,66	3,48
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	16 8	73	130	112,76	13,92
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	23 3	2	1	12,22	3,81
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	23 3	72	130	111,61	15,35

Özel yetenekli grup için Okuduğunu Anlama Testi 2-18 puan aralığında bulunmuş ve ortalama $13,66 \pm 3,48$ olarak hesaplanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin 73-130 puan aralığında ve ortalamasının $112,76 \pm 13,92$ olduğu görülmüştür.

Olağan gelişim grubu için Okuduğunu Anlama Testi 2-19 puan aralığında bulunmuş ve ortalama $12,22 \pm 3,81$ olarak hesaplanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin 72-130 puan aralığında ve ortalamasının $111,61 \pm 15,35$ olduğu görülmüştür.

Araştırma ölçekleri için güvenilirlik ve geçerlik katsayıları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3

Araştırma Ölçekleri İçin Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Ölçekler	Cronbach Alfa	Guttman İki Yarı
Okuduğunu Anlama Testi	0,79	0,70
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0,93	0,87

Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizi sonucunda Okuduğunu Anlama Testi için iç tutarlılık katsayısı 0,79 ve güvenilirlik katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği için iç tutarlılık katsayısı 0,93 ve güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar kullanılan ölçeklerin araştırma örnekleme için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın soruları bağlamında özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 4'te incelenmiştir.

Çizelge 4

Araştırma Gruplarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Özel yetenekli	16	13,66	3,48	3,874	399	0,000** *
	Olağan gelişim	8					
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Özel yetenekli	23	112,76	13,9	0,767	399	0,443
	Olağan gelişim	3					
		8		2			
		23		15,3			
		3	111,61	5			

p<0,001

Araştırma gruplarının okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(399)} = 3,874$; $p < 0,001$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(399)} = 0,767$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel yetenekli katılımcıların okuduğunu anlama toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 5'te incelenmiştir.

Çizelge 5

Araştırma Gruplarına Göre Kız ve Erkek Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	Kız	78	13,79	3,55	0,463	16	0,644
		Erkek	90	13,54	3,45		6	
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	78	113,08	13,37	0,278	16	0,782
		Erkek	90	112,48	14,44		6	
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Kız	14	12,96	3,38	3,804	23	0,000***
		Erkek	2	11,07	4,16		1	
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	14	113,91	14,62	2,901	23	0,004**
		Erkek	2	108,02	15,85		1	

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Araştırma gruplarına göre kız ve erkeklerin okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, kız ve erkek katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = 0,463$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = 0,278$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, kız ve erkek katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = 3,804$; $p < 0,001$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = 2,901$; $p < 0,01$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren kız katılımcıların okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 6'da incelenmiştir.

Çizelge 6

Araştırma Gruplarına Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Eğitim alma	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	Evet	151	13,52	3,54	-1,531	16	0,128
		Hayır	17	14,88	2,69			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	151	112,8 7	13,86	0,327	16 6	0,744
		Hayır	17	111,7 1	14,77			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Evet	159	12,65	3,43	2,548	23	0,011*
		Hayır	74	11,30	4,40			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	159	113,3 1	13,92	2,514	23 1	0,013*
		Hayır	74	107,9 5	17,59			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, okul öncesi eğitim alan ve almayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = -1,531$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = 0,327$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, okul öncesi eğitim alan ve almayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = 2,548$; $p < 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = 2,514$; $p < 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren okul öncesi eğitim alan katılımcıların okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların anne çalışma durumlarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 7’de incelenmiştir.

Çizelge 7

Araştırma Gruplarına Göre Annesi Çalışan ve Çalışmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Anne çalışma	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	Evet	96	13,40	3,21	-1,139	166	0,256
		Hayır	72	14,01	3,81			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	96	112,88	13,35	0,128	166	0,899
		Hayır	72	112,60	14,73			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Evet	62	11,403	3,97	-1,980	231	0,049*
		Hayır	171	12,515	3,72			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	62	112,484	15,28	0,523	231	0,602
		Hayır	171	111,292	15,40			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre annesi çalışan ve çalışmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, annesi çalışan ve çalışmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = -1,139$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = 0,128$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, annesi çalışan ve çalışmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = -1,980$; $p < 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = 0,523$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olağan gelişim gösteren annesi çalışmayan katılımcıların okuduğunu anlama toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların baba çalışma durumlarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 8’de incelenmiştir.

Çizelge 8

Araştırma Gruplarına Göre Babası Çalışan ve Çalışmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Baba çalışma	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu	Evet	163	13,66	3,50	-	166	0,828
	Anlama Testi	Hayır	5	13,80	3,11	0,090		
	Okumaya	Evet	163	113,12	13,56	1,923	166	0,055
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	5	101,00	21,55			
Olağan gelişim	Okuduğunu	Evet	223	12,26	3,80	0,694	231	0,488
	Anlama Testi	Hayır	10	11,40	4,09			
	Okumaya	Evet	223	112,07	14,73	2,167	231	0,031*
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	10	101,40	24,53			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre babası çalışan ve çalışmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, babası çalışan ve çalışmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = -0,090$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = 1,923$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, babası çalışan ve çalışmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = 0,694$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = 2,167$; $p < 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren babası çalışan katılımcıların okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların evinde kendi odası olması durumuna göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 9'da incelenmiştir.

Çizelge 9

Araştırma Gruplarına Göre Kendine Ait Odası Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Oda varlığı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu	Evet	149	13,79	3,22	1,371	166	0,172
	Anlama Testi	Hayır	19	12,63	5,09			
	Okumaya	Evet	149	113,28	14,10	1,375	166	0,171
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	19	108,63	11,94			
Olağan gelişim	Okuduğunu	Evet	165	12,06	3,87	-0,988	231	0,324
	Anlama Testi	Hayır	68	12,60	3,65			
	Okumaya	Evet	165	112,67	14,59	1,644	231	0,102
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	68	109,04	16,89			

Araştırma gruplarına göre kendisine ait olası olan ve olmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, kendisine ait olası olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)}= 1,371$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)}= 1,375$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, kendisine ait olası olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)}= -0,998$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)}= 1,644$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların kendilerine ait çalışma odası olması durumuna göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 10'da incelenmiştir.

Çizelge 10

Araştırma Gruplarına Göre Kendine Ait Çalışma Masası Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Masa varlığı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
		1						

Özel yetenekli	Okuduğunu	Evet	156	13,68	3,33	0,521	166	0,802
	Anlama Testi	Hayır	12	13,42	5,28			
	Okumaya Yönelik	Evet	156	112,99	13,77	0,797	166	0,427
	Tutum Ölçeği	Hayır	12	109,67	16,07			
Olağan gelişim	Okuduğunu	Evet	188	12,37	3,70	1,214	231	0,226
	Anlama Testi	Hayır	45	11,60	4,22			
	Okumaya Yönelik	Evet	188	112,85	14,73	2,542	231	0,012*
	Tutum Ölçeği	Hayır	45	106,44	16,94			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre kendine ait çalışma masası olan ve olmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, kendine ait çalışma masası olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)}= 0,521$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)}= 0,979$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, kendine ait çalışma masası olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)}= 1,214$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)}= 2,542$; $p<0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren kendine ait çalışma masası olan katılımcıların okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların süreli yayın takip etme durumlarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 11'de incelenmiştir.

Çizelge 11

Araştırma Gruplarına Göre Süreli Bir Yayın Takip Eden ve Etmeyen Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Yayın takibi	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu	Evet	90	13,59	3,48	-0,286	166	0,775
	Anlama Testi	Hayır	78	13,74	3,51			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	90	114,36	11,90	1,608	166	0,110
		Hayır	78	110,91	15,81			
Olağan	Okuduğunu	Evet	82	12,48	3,89	0,757	231	0,450

gelişim	Anlama Testi	Hayır	151	12,08	3,77			
Olağan	Okumaya	Evet	82	112,93	15,27	0,965	231	0,335
gelişim	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	151	110,89	15,39			

Araştırma gruplarına göre süreli bir yayın takip eden ve etmeyen katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, süreli bir yayın takip eden ve etmeyen katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = -0,286$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = 1,608$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, süreli bir yayın takip eden ve etmeyen katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = 0,757$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = 0,965$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların evde internet bağlantısı olma durumuna göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Bağımsız Örnek t Testi ile Çizelge 12'de incelenmiştir.

Çizelge 12

Araştırma Gruplarına Göre Evinde İnternet Bağlantısı Olan ve Olmayan Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	İnternet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu	Evet	161	13,65	3,45	-0,262	166	0,793
	Anlama Testi	Hayır	7	14,00	4,55			
	Okumaya	Evet	161	112,49	14,05	-1,186	166	0,237
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	7	118,86	9,17			
Olağan gelişim	Okuduğunu	Evet	187	12,27	3,86	0,391	231	0,696
	Anlama Testi	Hayır	46	12,02	3,62			
	Okumaya	Evet	187	111,44	15,03	-0,342	231	0,733
	Yönelik Tutum Ölçeği	Hayır	46	112,30	16,75			

Araştırma gruplarına göre evinde internet bağlantısı olan ve olmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark

Bağımsız Örnek t Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup için, evinde internet bağlantısı olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(166)} = -0,262$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(166)} = -1,186$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grup için, evinde internet bağlantısı olan ve olmayan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($t_{(231)} = 0,391$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($t_{(231)} = -0,342$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların evdeki kişi sayılarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 13'te incelenmiştir.

Çizelge 13

Araştırma Gruplarına Göre Evdeki Kişi Sayısı İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Kişi sayısı	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	6 ve üzeri	10	13,70	4,83	1,057	2	0,350
		4-5 kişi	122	13,88	3,41		165	
		3 kişi	36	12,92	3,32	0,355	6	0,701
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	6 ve üzeri	10	111,70	15,76			
		4-5 kişi	122	112,34	14,06			
		3 kişi	36	114,47	13,14			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	6 ve üzeri	42	11,50	3,50	0,915	2	0,402
		4-5 kişi	166	12,39	3,91		230	
		3 kişi	25	12,32	3,66	1,402	2	0,244
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	6 ve üzeri	42	108,98	17,18			
		4-5 kişi	166	111,69	14,89			
		3 kişi	25	115,48	14,89			

Araştırma gruplarına göre evdeki kişi sayısı için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta evdeki kişi sayısı için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)} = 1,057$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)} = 0,355$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olağan gelişim gösteren grupta evdeki kişi sayısı için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)} = 0,915$; $p > 0,05$)

ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)}= 1,402$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların anne eğitimine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 14'te incelenmiştir.

Çizelge 14

Araştırma Gruplarına Göre Anne Eğitimi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Anne eğitimi	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	İlkokul	5	12,80	4,32	0,776	4 163	0,542
		Ortaokul	22	14,32	4,13			
		Lise	23	14,52	3,95			
		Üniversite	89	13,40	2,95			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Lisansüstü	29	13,41	4,00	0,701	4 163	0,593
		İlkokul	5	109,40	20,79			
		Ortaokul	22	116,05	10,58			
		Lise	23	114,57	13,14			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Üniversite	89	112,45	13,93	0,602	4 228	0,661
		Lisansüstü	29	110,34	15,63			
		İlkokul	73	12,38	3,85			
		Ortaokul	48	11,52	3,95			
		Lise	54	12,50	3,76			
Olağan gelişim	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Üniversite	47	12,47	3,69	1,959	4 228	0,102
		Lisansüstü	11	11,73	3,95			
		İlkokul	73	109,03	16,67			
		Ortaokul	48	109,46	16,97			
		Lise	54	112,41	14,62			
		Lisansüstü	11	116,64	11,45			

Araştırma gruplarına göre anne eğitim düzeyi için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta anne eğitim düzeyi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(4,163)}= 0,776$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(4,228)}= 0,701$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olağan gelişim gösteren grupta anne eğitim düzeyi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(4,228)}= 0,602$; $p>0,05$)

ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(4,228)}= 1,959$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların baba eğitimine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 15'te incelenmiştir.

Çizelge 15

Araştırma Gruplarına Göre Baba Eğitimi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Baba eğitimi	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	İlkokul	6	12,83	4,96	1,208	4	0,309
		Ortaokul	12	13,33	5,23			
		Lise	32	14,81	3,01			
		Üniversite	86	13,53	3,24			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Lisansüstü	32	13,13	3,47	0,551	4	0,698
		İlkokul	6	115,67	18,28			
		Ortaokul	12	114,50	8,32			
		Lise	32	114,53	13,08			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Üniversite	86	112,67	13,36	0,475	4	0,754
		Lisansüstü	32	110,00	17,05			
		İlkokul	54	11,85	4,07			
		Ortaokul	52	12,46	4,06			
		Lise	57	12,67	3,52			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Üniversite	51	12,04	3,57	1,245	4	0,293
		Lisansüstü	19	11,74	4,03			
		İlkokul	54	109,78	16,88			
		Ortaokul	52	108,75	16,98			
		Lise	57	112,68	13,04			
		Üniversite	51	114,25	14,40			
		Lisansüstü	19	114,32	14,50			

Araştırma gruplarına göre baba eğitim düzeyi için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta baba eğitim düzeyi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(4,163)}= 1,208$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(4,163)}= 0,551$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olağan gelişim gösteren grupta baba eğitim düzeyi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(4,228)}= 0,475$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(4,228)}= 1,245$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların süreli yayın alma sıklığına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 16’da incelenmiştir.

Çizelge 16

Araştırma Gruplarına Göre Süreli Yayın Alınma Sıklık İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Yayın sıklığı	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özelyetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	Hiç	39	13,28	3,84	1,111	2	0,332
		Arada bir	107	13,60	3,49			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Çoğunlukla	22	14,64	2,68	3,412	2	0,035*
		Hiç	39	108,64	16,42			
		Arada bir	107	113,18	13,09			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Hiç	87	11,98	3,88	0,783	2	0,458
		Arada bir	129	12,25	3,80			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Çoğunlukla	17	13,24	3,54	4,328	2	0,014*
		Hiç	87	109,01	15,51			
		Arada bir	129	112,19	15,39			
		Çoğunlukla	17	120,53	10,16			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre eve süreli yayın alınma sıklığı için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta eve süreli yayın alınma sıklığı katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)}=1,111$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)}=3,412$; $p<0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evine çoğunlukla süreli yayın alınan özel yetenekli çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Olağan gelişim gösteren grupta eve süreli yayın alınma sıklığı katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)}=0,783$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)}=4,328$; $p<0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evine çoğunlukla süreli yayın alınan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların ders dışı günlük okuma sürelerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 17’de incelenmiştir.

Çizelge 17

Araştırma Gruplarına Göre Ders Dışı Günlük Okuma Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Okuma süresi	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	92	13,17	3,50	3,087	2	0,048*
		1-2 saat	48	13,81	3,51		165	
		2 saat üzeri	28	15,00	3,12			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	92	110,70	14,62	3,037	2	0,051
		1-2 saat	48	113,77	12,75		165	
		2 saat üzeri	28	117,79	12,31			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	106	11,97	3,96	2,215	2	0,112
		1-2 saat	85	11,98	3,76		230	
		2 saat üzeri	42	13,33	3,38			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	106	106,98	15,91	10,541	2	0,000***
		1-2 saat	85	114,19	13,93		230	
		2 saat üzeri	42	118,07	13,25			

*p<0,05; *** p<0,001

Araştırma gruplarına göre ders dışı günlük okuma süresi için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta ders dışı günlük okuma süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)}= 3,087$; $p<0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)}= 3,037$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ders dışında günlük 2 saat üzeri okuma yapan özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Olağan gelişim gösteren grupta ders dışı günlük okuma süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)}= 2,215$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)}= 10,541$; $p<0,001$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ders dışında günlük 2 saat üzeri okuma yapan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Çizelge 18’de incelenmiştir.

Çizelge 18

Araştırma Gruplarına Göre Televizyon İzleme Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Televizyon izleme	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	101	13,43	3,77	0,622	2	0,538
		1-2 saat	38	14,13	3,31			
		2 saat üzeri	29	13,86	2,55			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	101	112,14	14,11	3,098	2	0,048*
		1-2 saat	38	117,18	11,22			
		2 saat üzeri	29	109,10	15,37			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	74	11,62	3,91	1,737	2	0,178
		1-2 saat	87	12,25	3,88			
		2 saat üzeri	72	12,79	3,57			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	74	110,76	17,54	2,381	2	0,095
		1-2 saat	87	114,32	13,45			
		2 saat üzeri	72	109,21	14,79			

*p<0,05

Araştırma gruplarına göre günlük televizyon izleme süresi için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta günlük televizyon izleme için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)}=0,662$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)}=3,098$; $p<0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Günlük 1-2 saat televizyon izleyen özel yetenekli çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Olağan gelişim gösteren grupta günlük televizyon izleme süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)}=1,737$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)}=2,381$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların günlük internet kullanım sürelerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Çizelge 19’da incelenmiştir.

Çizelge 19

Araştırma Gruplarına Göre İnternet Kullanım Süresi İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	İnternet süresi	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	79	13,38	3,56	0,933	2	0,395
		1-2 saat	51	13,61	3,15		165	
		2 saat üzeri	38	14,32	3,75			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	79	115,19	12,95	2,542	2	0,082
		1-2 saat	51	111,43	12,76		165	
		2 saat üzeri	38	109,47	16,56			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	0-1 saat	82	12,54	3,86	0,825	2	0,440
		1-2 saat	77	11,78	3,95		230	
		2 saat üzeri	74	12,32	3,62			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	0-1 saat	82	111,16	15,68	2,477	2	0,086
		1-2 saat	77	114,53	14,36		230	
		2 saat üzeri	74	109,07	15,67			

Araştırma gruplarına göre günlük internet kullanım süresi için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta günlük internet kullanım süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)} = 0,933$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)} = 2,542$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grupta günlük internet kullanım süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)} = 0,825$; $p > 0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)} = 2,477$; $p > 0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların internet kullanım amaçlarına göre okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki farklılık Çizelge 20’de incelenmiştir.

Çizelge 20

Araştırma Gruplarına Göre İnternet Kullanım Amacı İçin Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelemesi

Gruplar	Ölçekler	Kullanım amacı	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	Araştırma	54	14,35	3,48	1,605	2	0,204
		Oyun oynama	89	13,29	3,33			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sosyal medya	25	13,48	3,95	0,263	2	0,769
		Araştırma	54	113,81	12,86			
		Oyun oynama	89	112,44	14,85			
		Sosyal medya	25	111,60	13,04			
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	Araştırma	108	12,39	3,59	0,212	2	0,809
		Oyun oynama	78	12,12	3,81			
	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sosyal medya	47	12,00	4,33	10,173	2	0,000***
		Araştırma	108	116,17	13,85			
		Oyun oynama	78	108,79	15,60			
		Sosyal medya	47	105,81	15,44			

*** p<0,001

Araştırma gruplarına göre günlük internet kullanım amacı için katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta günlük internet kullanım amacı için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,165)}= 1,605$; $p>0,05$) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,165)}= 0,263$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Olağan gelişim gösteren grupta günlük internet kullanım süresi için katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi ($F_{(2,230)}= 0,212$; $p>0,05$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ($F_{(2,230)}= 10,173$; $p<0,001$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnterneti araştırma yapmak için kullanan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın soruları bağlamında, özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocuklar için okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile Çizelge 21’de incelenmiştir.

Çizelge 21

Özel Yetenekli Çocuklar ile Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gruplar	Ölçekler	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
Özel yetenekli	Okuduğunu Anlama Testi	0,13
Olağan gelişim	Okuduğunu Anlama Testi	0,24***

p<0,001

Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel yetenekli çocuklar için okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında $r=0,13$ değerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Diğer yandan olağan gelişim gösteren çocuklar için okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında $r=0,24$ değerinde istatistiksel olarak anlamlı olan korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin olağan gelişim gösteren çocuklarda daha güçlü ve anlamlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusu edilen değişkenler ve bu değişkenler aracılığıyla elde edilen bulguların analiz ve yorumlamasına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin öncülüğünde yorum ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Smith ve Feng (2018) çalışmalarında, özel yetenekli çocukların okuma ve araştırmaya güdülenmiş olmaları, eleştirel ve yansıtıcı düşünce becerilerinin daha gelişmiş olmasının, çocukların okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Certo ve arkadaşları (2010) özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olmasını entelektüel ve sosyal kaygılarla açıklamaktadır. Özel yetenekli çocuktan çevrenin beklentisi daha çok bilgi ve birikim elde etmek iken çocuğun içsel olarak sosyal ortamlarda konuşmak ve iletişim kurmak için bilgi ve birikim elde etme kaygısı bulunmaktadır. Bu kaygılar çocuğun okuduğunu daha iyi anlamasına yardımcı olacak ve güdüleyici bir rol üstlenecektir.

Fehrenbach (1991), özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olmalarını, farklı okuma stratejileri kullanmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Elde edilen bu farklılık özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların eğitim sistemleri arasındaki farklılıklardan da kaynaklı olabilir. Ness (2016), öğretmen tutum ve ders yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu gösterilmektedir. Özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların derslerindeki öğretmenlerin tutum ve beceri farkları göz önüne alındığında elde edilen bulguların anlamlılığı açıklanmaktadır.

Çalışmada özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında üstün bilişsel yetenekler, zeka ve okuma tutumu arasında ilişki olduğunu ve olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çetinkaya ve Erktin (2002), üstbilişsel düşünme ile okuma tutumlarından farkındalık ve bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre üstbilişsel düşünme becerileri yüksek olan kişilerde okuma tutumlarının da daha pozitif olması beklenmektedir. Bu süreç üstbilişsel düşünme becerileri yüksek olan özel yetenekli çocuklarda da okuma tutumunun anlamlı şekilde yüksek olacağını göstermektedir (Özcan, 2018). Bahar, Kaya ve Bahar (2016) çalışmalarında, özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların akademik ve hobi (recreational) okuma tutumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca özel yetenekli ve olağan gelişimde olma durumunun akademik ve hobi (recreational) okuma tutumu birleşiminden oluşan bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda olağan gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki korelasyonun, özel yetenekli çocuklara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Dretzke ve Keniston (1989) olağan gelişim gösteren öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmaya göre okuduğunu anlama stratejileri ile okuma tutumları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Kişinin okuma tutumu yükseldikçe okuduğunu anlama becerisinde de artış görülmektedir (Akt.: Susar Kırmızı, 2011). Thames ve Reeves (1994) çalışmalarında okuma tutumu daha pozitif olan çocukların okuduklarını anlamada başarılı olduklarını ve daha çok okuma yaptıklarını belirtmiştir. Kush ve Watkins (1996) okuma tutumundaki olumlu yönde artışın çocukların akademik başarısına, okuduğunu anlamasına ve daha fazla süre okuma yapmasına olumlu katkıları bulunmaktadır.

Ünal (2012), 6. sınıf çocuklarında okuma tutumu yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha olumlu yönde gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Reis ve arkadaşları (2008) zenginleştirilmiş okuma pratiklerinin okumaya yönelik tutumunda olumlu ilerlemeyi de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Zenginleştirilmiş okuma pratikleri çocuklardaki okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Analiz sonucuna göre özel yetenekli çocuklar için okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında anlamlı ilişki belirlenmezken olağan gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin daha güçlü ve anlamlı olduğu belirlenmesinin

nedenleri arasında daha önce de ifade edildiği gibi özel yetenekli çocukların içsel motivasyona sahip olmaları, dış faktörlerden daha az etkilenmeleri ve çoğunun zaten gelişmiş bir okuma becerisine dolayısıyla okuduğunu anlama becerisine sahip olmalarından dolayı okuma tutumları gelişmiştir. Bu nedenle araştırma sonucunda okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki korelasyonun zayıf olma gerekçeler arasında olabilir. Okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki korelasyonun olağan gelişim gösteren çocuklarda ise diğer araştırma bulguları da göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların özel yetenekli çocuklara göre dış etkenlere daha fazla açık olmalarından kaynaklanıyor olma ihtimalini düşündürmektedir.

Yapılan karşılaştırma analizi sonucunda, özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama puan ortalamasının olağan gelişim gösteren çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Özcan (2018) özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile örtüşmektedir. Bu sonuç özel yetenekli çocukların okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bonds ve Bonds (1992) okuma ile bilişsel aktivite arasındaki ilişkiyi belirtmiştir. Çalışmalarına göre, iyi okuyucular stratejik okumalar yapacaktır ve kelimeleri bir bilgi kaynağı olarak gördüklerinden bu okuma becerilerinde artış olacaktır. Özel yetenekli çocukların öğrenme motivasyonlarının yüksek olması ve farklı düşünme becerileri geliştirmiş olmaları bu açıklama ile benzer özellikler göstermekte ve çıkan sonucu açıklar niteliktedir (Gökdere ve Çepni, 2003).

Bu doğrultuda kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının toplam puan ortalamalarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, kız ve erkek katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken olağan gelişim gösteren grup için, kız ve erkek katılımcıların okuduğunu anlama okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre olağan gelişim gösteren kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Karababa ve Kaya (2018) tarafından özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya göre öğrencilerin okuma stratejilerine başvurma durumları özel yetenekli kız öğrenciler

lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durumda özel yetenekli kız öğrencilerin okuma sürecinde daha fazla okuma stratejilerinden yararlandıkları ifade edilebilir. Sert'in (2010) 6. Sınıfa giden olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya göre okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet arasındaki ilişki kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Karatay (2007), Topuzkanamış (2009) okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet arasındaki farkı belirlemek amacıyla olağan gelişim gösterdikleri kabul edilen öğretmen adayları üzerine yaptıkları araştırmaya göre okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet arasındaki ilişki kız öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Palavuzlar (2009) tarafından olağan gelişim gösterdiği kabul edilen 5. Sınıf öğrencilerinin deneme ve hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaya göre her iki metin türünde de kızlar lehine okuduğunu anlamada anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Stevenson ve Newman'a (1986) göre kız çocukları erkeklere oranla daha iyi bir okuyucu oldukları için okuduğunu anlama becerileri daha yüksektir.

McQuillan (2013) olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuma tutumları üzerine yaptığı araştırmaya göre kız öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Özcan (2018) tarafından özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan çalışmada ise okuduğunu anlama ile cinsiyet arasındaki fark gerek özel yetenekliler gerekse olağan gelişim gösteren öğrencilerde cinsiyet bakımından anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Mevcut araştırma ile buna benzer yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda gerek özel yetenekli gerekse olağan gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetleri göz önünde bulundurulduğunda kız öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durumun nedeni ise kızların dil becerilerinde doğuştan daha yetenekli olma olasılığını akla getirmektedir. Ayrıca her iki grupta da böyle sonuçların olması bu düşüncüyü güçlendirmektedir. Bundan sonra cinsiyet ile okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutması ve ihtimal olarak görülen durumların açığa çıkarılması diğer çalışmaların niteliği için önemli dayanak olarak görülebilir. Okuma tutumu ve cinsiyet arasındaki ilişki ve zeka durumu arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla henüz yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma sonuçları elzem sonuçlar sunduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının toplam puan ortalamalarını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre okul öncesi eğitim alma durumuna göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasındaki fark özel yetenekli grup için, okul öncesi eğitim alan ve almayan katılımcıların okuduğunu anlama okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; olağan gelişim gösteren grup için, okul öncesi eğitim alan ve almayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Ülkemizde özel yetenekli çocuklara yönelik okulöncesi eğitimlerin hala oluşturulmamış olması; eğitim gördükleri okullarda ve eğitim merkezlerinde ise farklılaştırılmış eğitim stratejilerinin uygulanmadığını göz önüne sermektedir. Olağan gelişim gösteren okul öncesi eğitim alan katılımcıların okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İnan (2017) okul öncesi eğitimin çocuğa öğrenme sürecini sevdirmeye ve okula alıştırmaya gibi olumlu özellikleri olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar okumaya daha istekli, yeniliklere daha açık ve merak duyguları daha fazla olmaktadır. Erkan ve Kırcı (2010) okul öncesi eğitimin çocukları okula başlamaya hazır bulunuşluklarına olumlu etkilerinin bulunduğunu belirtmiştir. Grabe'e (1988) göre okuma sadece metinden anlam çıkarma işlemi değildir. Okuma anı zamanda zihinsel işlevlerin harekete geçirilmesini ifade etmektedir (Akt.: Çakıcı, 2011).

Smith (1993) insanların kavramları birbirleriyle ilişkilendirirken zihinde çeşitli yapılandırmalara gittiğini ve birbiri ile ilişkili olan kavramları bir arada tuttuğunu ve belirli kümeler oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu kümeler şema olarak nitelendirilmektedir. Şemalar, okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgileri, deneyimleri, kavramsal anlayışları, tutumları, değerleri ve becerileri yansıtmaktadırlar. Okuyucular daha önceden öğrendiklerini, bildiklerini yeni olaylar ile pekiştirmektedir. Yeni öğrenilen bilgiler beyindeki var olan şemalarla ne kadar kolay ilişkilendirilirse öğrenme o kadar kolay gerçekleşmektedir. Yani ilgili konu, kavram hakkında ön bilgiye sahip olan bireyin yeni kavramları daha kolay bir şekilde öğrenebilmektedir (Akt.: Çakıcı, 2011).

Okuma ediminin de karmaşık bir zihinsel süreci barındırdığı göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi eğitim ile öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve okuduğunu anlamda daha kolay kavramlar geliştirmelerine ön ayak olabilme durumu söz konusudur. Özel yetenekli öğrencilerin okulöncesi eğitim durumlarının okumaya karşı tutumları ile okuduğunu anlama becerilerini etkilememesinin temelinde bu çocukların çoğunun çok erken yaşlarda okuma becerisi edindiklerinden kaynaklanma durumu, dolayısıyla dış etkenlerden daha az etkilenmelerinden kaynaklı olabileceğini olağan gelişim gösteren öğrencilerin okulöncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı ilişki çıkma sonucunun da bir ipucu olarak görülme durumunu akla getirebilmektedir.

Anne çalışma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, annesi çalışan ve çalışmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta anne çalışma durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okuduğunu anlama becerisi ile anne çalışmama durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun sebebi annenin, olağan gelişim gösteren öğrencilere rol ve model olmasıdır. Evde anneye daha fazla zaman geçiren bu bireylerin çocuklarla ilgilenebilecek zamanın daha fazla olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Mevcut çalışmada gerek olağan gelişim gösteren çocuklar gerekse özel yetenekli çocukların annelerinin çalışma durumlarının okuduğunu ve okuduğunu anlama becerilerine etki etmemesinin nedenleri arasında örneklem grubu olarak seçilen öğrencilerin ortaokulun birinci sınıfına geçmiş olmaları ve otokontrol noktasında daha bilinç geliştirmiş olma ihtimallerini akla getirmektedir. Ayrıca her iki zekâ düzeyinde de bu durumun benzer sonuçları vermesi farklı zihinsel ve çevresel etkenlerin de etkili olma ihtimalini akla getirmektedir. Literatürde bu çalışmaya benzer değişkenlerin araştırma konusu yapılmaması nedeniyle mevcut çalışmayı destekleyecek çalışmalara rastlanamamıştır. Bu durum araştırmalar için yeni bir bilimsel veri oluşturması bakımından mevcut araştırma sonucunun önemli olduğu düşünülmektedir.

Baba çalışma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, babası çalışan ve çalışmayan katılımcıların okuduğunu anlama ve okumaya

yönelik tutum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta baba çalışma durumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okumaya yönelik tutumları ile baba çalışma durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli çocukların dış etkenlerden daha az etkilenme özellikleri göz önünde bulundurulduğunda babanın çalışma durumunun çocukların içsel motivasyonları üzerindeki etkisinin anlamlı olmama durumunun olağan bir sonuç olarak karşılanması gerektiğini düşündürmektedir. Olağan gelişim gösteren çocukların okumaya yönelik tutumları ile babanın çalışma durumu arasında anlamlı ilişki bulunmasının nedenini destekleyecek bilimsel bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat bu durumun olağan gelişim gösteren çocukların dış etkenlerin okuma tutumlarını etki etme noktasında ipucu olarak görmek mümkündür.

Kişisel oda olma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, kişisel oda olma durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Olağan gelişim gösteren grupta da kişisel oda olma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerinin her iki araştırma grubunda da kişisel odanın olma durumu arasında ilişki olmamasında okuduğunu anlama ve okuma tutumunun süreç gerektiren nitelikleri olduğu ve okuma eyleminin sadece kişisel odada bulunma durumu ile sınırlı olmayabileceği durumu göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırmada bu değişkenin anlamlı çıkmaması kişisel oda olma durumunun okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında ilişki olmadığı sayılığını desteklemesi bakımından önem arz etmektedir.

Kişisel çalışma masası olma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, kişisel çalışma masası olma durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Olağan gelişim gösteren grupta ise kişisel çalışma masası olma durumu ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki belirlenmezken, okuma tutumu ile kişisel masanın olma durumu arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli bireylerin bağımsız hareket etme eğilimleri, içsel motivasyonları onların meraklı bireyler olmalarını

sağlamaktadır (Harrison, 2004). Bu nedenle çalışma masasının olup olmaması gibi dış etkenlerin özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama ya da okuma tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını desteklemektedir. Olağan gelişim gösteren bireylerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarına yönelik eylemlerinde çevresel faktörlerin etkili olduğu (Arıcı, 2012) bilindiği için burada da çalışma masasının onların okuduğunu anlama ve okuma tutumlarına etki eden bir dış faktör olarak görmek mümkündür.

Sürelî yayın takip etme durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, sürelî yayın takip etme durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Olağan gelişim gösteren grupta da sürelî yayın takip etme durumu ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur. Özcan (2018) tarafından özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile takip edilen sürelî yayın arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama ile takip edilen sürelî yayın arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Bu sonuç ile mevcut araştırma sonuçları arasında paralellik olduğunu göstermektedir. “Thorndike (1976) evdeki kitap sayısının çocuğun okuduğunu anlama düzeyini anlamlı şekilde yordadığını ifade etmiştir (Baz, Baz, 2018).” Karatay (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre olağan gelişim gösterdikleri kabul edilen öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri ile okunan kitap sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunun mevcut araştırma ve Özcan’ın (2018) araştırması ile örtüşmemesi yaş düzeyinin ileri olması durumu ilgili olma ihtimallerini doğurmakla birlikte olası diğer çevresel etkenlerin de neler olabileceğine dair araştırmalara ışık tutabilecek sonuçların gerekliliğini de göstermektedir.

Evde internet bağlantısı olma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre özel yetenekli grup için, evde internet bağlantısı olma durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Olağan gelişim gösteren grupta da evde internet bağlantısı olma durumu ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur. Her iki araştırma grubunda da internet bağlantısının okuma tutumu ve okuduğunu

anlamaya yönelik bir etkiye sahip olmamasının nedeni genellikle internetin okuma yapmak amacıyla kullanılması yerine başka amaçlarla kullanılıyor olmasından ileri gelme ihtimalini düşündürmektedir. Ayrıca eğitim sistemimizde daha çok basılı materyallerin kullanılması da internetin teknolojik araçlar aracılığıyla kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu durumun gerekçelerini betimlemektedir.

Evde bulunan kişi sayısı durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, evde bulunan kişi sayısı durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta da evde bulunan kişi sayısı durumu ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur. Burada evde bulunan kişi sayısının okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkiye sahip olmamasının nedenleri arasında okuma bireysel bir eylemdir. Okuma sürecinde bireysel farklılıklar dışında genellikle sessiz ortamların okuduğunu anlama becerisinde daha etili olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumunun olumlu ya da olumsuz etkilenmesinde birey sayısından ziyade rol model olma noktasının daha önemli olabileceğini düşündürmektedir. Mevcut araştırmanın değişkenleri arasında yer edinen evde yaşayan kişi sayısının sadece sayı olarak nitelendirilmesinin okuma tutumu ve okuduğunu anlama hususlarında etkili olmayabileceği sayıltısını destekler niteliktedir.

Anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta da anne eğitim durumu ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur. Anne eğitim düzeyi arttıkça okuduğunu anlama becerisinin arttığına dair bulgulara rastlanmıştır (Gürbüz, 2014; Semizoğlu, 2013). Özcan (2018) tarafından özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne eğitim durumu arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan çalışmada özel yetenekli çocuklarda anlamlı bir fark yokken olağan gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli 5. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile anne

eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırmaya rastlanmadığı için mevcut araştırma literatür için oldukça önemli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Özcan'ın (2018) araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları arasında farklılığın bulunma nedeni seçilen örneklem gruplarının farklılığı, uygulayıcıların farklı olması ve olası çevresel etkenlerin olması iki araştırmanın farklı sonuçlar verme olasılığını güçlendirmektedir.

Baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta da baba eğitim durumu ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur.

Özcan (2018) tarafından özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile baba eğitim durumu arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan çalışmada hem özel yetenekli çocuklarda hem de olağan gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama becerileri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Köseoğlu (2011) tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaya göre de baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Mevcut araştırma sonuçları ile şuana kadar ulaşılabilen çalışmalar arasında farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bulguların diğer araştırmalardan farklı olmasının nedeni zaman ve mekan ile uygulama yapılan örneklem grubunun uygulama esnasındaki tutumları ve uygulayıcıların duruma hakimiyetleri vb. etkenlerden kaynaklanma ihtimali olabileceği gibi bilim alanına yeni kaynaklık edebilecek sonuçların bir başlangıcı olarak da görülebilir.

Ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki vardır. Buna göre günlük ders dışı 2 saat ve üzeri okuyan çocukların okuduğunu anlama becerileri daha yüksektir. Okumaya yönelik tutum ile ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Olağan gelişim gösteren grupta ise

ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okumaya yönelik tutum ile ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre günlük 2 saat üzeri okuma yapan çocukların okumaya yönelik tutumları gelişmiştir. Özcan (2018) tarafından özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman durumu arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan çalışmada hem özel yetenekli çocuklarda hem de olağan gelişim gösteren çocuklarda okuduğunu anlama becerileri ile ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Smith (1992) çalışmasında, özel yetenekli çocukların yayın okuma sürelerinin normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bunun dışında özel yetenekli çocukların okuma tutumları ile ders dışı günlük okumaya ayrılan zaman arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailenin kitap alma durumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Bozkurt (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre ailenin kitap alma durumları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Rüzgar'ın (2014) araştırması da okuduğunu anlama becerisi ile okunan kitap arasında paralel ilişki olduğunu desteklemektedir. Sert (2010) ise düzenli kitap okuyan olağan gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha geliştiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırma sonuçları yapılan araştırmalar doğrultusunda değerlendirildiğinde özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin okuma alışkanlığı kazanmaları ile birlikte geliştiği anlamına gelmektedir. Fakat okuma tutumu her ne kadar okumaya ayrılan zaman dilimi artsa da bir değişiklik göstermemektedir. Bu durumda özel yetenekli çocukların en erken gelişen temel özelliklerinden biri de okuma becerileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda okumaya karşı zaten olumlu tutuma sahip oldukları düşüncesini akla getirmektedir. Olağan gelişim gösteren çocukların da özel yetenekli çocukların aksine okuduğunu anlama becerileri üzerinde bir değişiklik gözlenmezken okumaya ayrılan zaman dilimi arttıkça okuma tutumunda artış olduğu görülmektedir. Bu da olağan gelişim gösteren çocuklara yönelik yapılan araştırmalarla paralellik arz etmemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi belli stratejilerin uygulanması ve okuma tutumunun yüksek olması okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı sonuçlar doğurmaktadır. Okuduğunu anlama ile okumaya ayrılan süre arasındaki ilişkiyi araştıran başka çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durumun

nedenleri arasında okuduğunu anlama becerisinin gelişmeden okuma tutumunun oluşsa bile anlamlı farklılıkların olmama ihtimalleridir. Dolayısıyla okuma tutumunun olumlu ya da olumsuz anlamda gelişebilmesi için öncelikle okuduğunu anlayan bireylerin varlığı zarurieti düşünmektedir.

Günlük televizyon izleme süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, günlük televizyon izleme süresi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki yok iken, okumaya yönelik tutum ile günlük televizyon izleme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre günlük 1-2 saat televizyon izleyen özel yetenekli çocukların okuma tutumları daha yüksektir. Olağan gelişim gösteren grupta ise günlük televizyon izleme süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Günlük internet kullanım süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, günlük internet kullanım süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta da günlük internet kullanım süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Günlük internet kullanım amacı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre özel yetenekli grup için, günlük internet kullanım amacı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki yoktur. Olağan gelişim gösteren grupta ise günlük internet kullanım amacı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmazken, okuma tutumu ile günlük internet kullanım amacı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre interneti araştırma yapmak amacıyla kullanan çocukların okuma tutumları daha yüksektir. Araştırma sonucuna göre günlük internet kullanım süresi okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında her iki grupta da anlamlı ilişki bulunmamasının nedeni araştırma konusu olan yaş düzeyindeki örneklem grubunun interneti sosyal medya vb. amaçlarla kullanma ihtimallerinden kaynaklanma ihtimali olabilir. Ayrıca basılı materyallerle eğitim veren sistemin birer üyeleri olma durumları göz önünde bulundurulduğunda e- okuma, z- okuma noktasında yeterince beslenmemiş olmaları da internette zaman harcarken bunu okuma ile ilişkilendirmeleri noktasında alışkanlık oluşturamama ihtimallerini düşündürmektedir.

İnternetin belirli amaçlarla kullanımı da dikkate alındığında özel yetenekli çocukların okuma ve okuma tutumlarına bir etki etmezken olağan gelişim gösteren çocukların ders amacıyla interneti kullanma durumlarında okuma tutumlarını olumlu etkiledikleri görülmektedir. Bu durum planlı ve amaçlı yönlendirmeler yapıldığında internette harcanan zaman dilimlerinin de okumaya yönelik olumlu etki oluşturabileceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaokulun ilk yılı olan 5. sınıf özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren okuma tutumlarının okuduklarını anlamalarına olan etkisi çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim alanında bilimsel çalışmalar yapan araştırmacılara, okullara, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve çalışmaya ilgi duyan bireylere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik olarak yapılacak öneriler şu şekilde verilebilir:

- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, evinde internet bağlantısı olma durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında herhangi bir ilişki belirlenmemiştir. Bu durum internette geçirilen zaman diliminde neler yapıldığına dair herhangi bir bilgi olmamasından dolayı sonucun her iki grupta da anlamlı çıkmamasının gerekçelerine dair yeni bulguların araştırılması yapılacak yeni araştırmalar için önemli bir ipucu olarak görülebilir.
- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, evdeki kişi sayısı durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Evdeki kişi sayısı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında ilişki bulunmamasının nedenleri arasında evdeki bireylerin okumaya olan ilgileri, okuma tutumları, eğitim durumları, cinsiyet, yaş, mesleki durumları vb. etkenlerin sonuçların anlamlı çıkmamasında etkili olma ihtimalleri göz önünde bulundurulduğunda yapılacak yeni çalışmalarda bu ve

buna benzer olası değişkenlerin analiz edilmesi durumunda önemli sonuçların elde edilmesi olasıdır.

- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, anne ve baba eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Yapılan literatür araştırmalarında kimi araştırma sonuçlarında ebeveynlerin eğitim durumları ve düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Birçok araştırma ebeveynlerin okuma alışkanlığının kazandırılmasında oldukça önemli etkenler olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırmada ebeveynlerin eğitim durumlarının etkili olmamasının nedenlerinin araştırılması durumunda bilimsel kaynakların daha açıklayıcı bir şekilde gelişmesine katkı sağlama ihtimallerini güçlendirecektir.
- Evine çoğunlukla süreli yayın alınan özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Süreli yayın alınma durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı ilişki bulunması ebeveynlerin ya da evdeki bireylerin okumaya olan ilgilerini göstermektedir. Bu durumda yapılacak yeni araştırmalarda okuma tutumu ile süreli yayınların alınma durumu arasındaki ilişkinin anlamlı olma durumuna neden olan hangi etkenlerin olduğunun da araştırılması önemli sonuçlar doğurabilir. Mesela alınan süreli yayın türü, hitap edilen kitle gibi etkenler hakkında bu araştırmanın sonucu bize bilgi sunmamaktadır.
- Ders dışında günlük 2 saat üzeri okuma yapan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu görülürken özel yetenekli katılımcılarda ders dışı günlük okuma süresi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel yeteneklilerde okumaya ayrılan sürenin okuduğunu anlama becerisini geliştirirken olağan gelişim gösteren grupta okuma tutumuna anlamlı etki ettiği görülmektedir. araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda özel grubun okuma tutumlarının etkilenmemesi ve olağan grubun etkilenmesinin nedenleri araştırıldığı takdirde literatüre önemli katkılar sunacağı ifade edilebilir.
- Günlük 1-2 saat televizyon izleyen özel yetenekli çocukların okuma tutumu toplam puan ortalamasının yüksek bulunurken olağan gelişim gösteren katılımcıların TV izleme durumları ile okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Özel yeteneklilerde TV izlemenin okuma tutumuna etki etme gerekçesine dair herhangi bir araştırma

yapılmamıştır. Özellikle günlük 1-2 saat aralığında TV izlemenin neden okuma tutumlarına olumlu etki ettiği araştırılması önemli sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, günlük internet kullanım süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında herhangi bir ilişki yoktur. İnternet kullanım süresi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmama nedenleri arasında çocukların interneti çoğunlukla sosyal medyaya girmek, oyun oynama vb. amaçlarla kullanma durumlarından kaynaklanma ihtimallerini akla getirmektedir. Yapılacak çalışmalarda bu ve buna benzer etkenlerin analiz edilmesi yeni bilgilerin elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta günlük internet kullanım amacı ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki bulunmazken interneti araştırma yapmak amacıyla kullanan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür.
- Yapılan çalışmada okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin olağan gelişim gösteren çocuklarda güçlü ve anlamlıdır. Özel yetenekli çocuklarda da ilişki zayıf olsa da anlamlı bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren bireylerde okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişki neden güçlü ve anlamlı iken özel yetenekli bireylerde daha zayıf düzeyde anlamlı ilişki gösterdiğine dair herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yapılacak yeni çalışmalar bu alana ışık tutacaktır.

Uygulayıcılara yönelik olarak yapılacak öneriler şu şekilde verilebilir:

- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, evdeki kişi sayısı durumu ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında ilişki yoktur. Bu durum göz önünde bulundurularak eğitimciler, idareciler tarafından ailelere çocukların okumaya yönelik ilgilerini ileri boyuta taşıyacak uygulamalarda bulunmaları noktasında yönlendirici olmaları önemli sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grup ve olağan gelişim gösteren grup için, anne ve baba eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Ebeveynlerin eğitim durumları ile okuma

becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı eğitimciler tarafından göz önünde bulundurularak çocuklara sadece velilerin değil aynı zamanda kendilerinin önemli derecede rol model olmaları gerektiğinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak okuma sürecinde her iki grupta da velilerin sadece bir değişken olduğu ve çocukları olumlu anlamda etkileyebilecek ebeveyn durumunun yanı sıra diğer etkenlerin de göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca veli eğitim durumunun etkili bir değişken olmadığı göz önünde bulundurularak eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların bu konuda olası ön yargıların göz ardı edilerek eğitim sürecinin şekillendirilmesi oldukça önemlidir.

- Evine çoğunlukla süreli yayın alınan özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada eğitimciler çocukların ilgisini çekebilecek süreli yayınların araştırmalarını yapıp aile ile koordineli bir şekilde bunun daha da gelişmesini sağlayacak ve diğer derslerde de olumlu etkiyi sağlayacak çalışmaların yapılmasının oldukça önemli sonuçların oluşmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca süreli yayınların bu becerinin gelişmesinde olumlu etki ettiği göz önünde bulundurularak her sınıfın bilim, edebiyat, sanat vb. alanlardaki süreli yayınlara abone olunması durumunda okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum gelişirken aynı zamanda diğer akademik başarının da gelişmesinde önemli katkılar sağlayabilir.
- Ders dışında günlük 2 saat üzeri okuma yapan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu görülürken özel yetenekli katılımcılarda ders dışı günlük okuma süresi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli çocukların okuma tutumları daha küçük yaşlardan geliştiği göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamada okumaya ayrılan zamanın etkili olması ve olağan gelişim gösteren bireylerde okuma tutumunu etkileme durumu göz önünde bulundurularak kitap önerileri yapılması ve ders dışında yapılan okuma eylemlerinin desteklenmesi eğitim sürecine olumlu anlamda etki edecektir.
- Yapılan analiz sonucunda, özel yetenekli grupta günlük internet kullanım amacı ile okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki bulunmazken interneti araştırma yapmak amacıyla kullanan olağan gelişim gösteren çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. İnternetin kullanım amacının okuma üzerindeki bu etkisi dikkate alınarak her iki grup içinde internetin daha

işlevsel ve işe yarar şekilde kullanılmasını sağlayacak çalışmaların yapılması olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

- Yapılan araştırmada okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin olağan gelişim gösteren çocuklarda güçlü ve anlamlıdır. Özel yetenekli çocuklarda da ilişki zayıf olsa da anlamlı bulunmuştur. Okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının her iki grupta da birbirine bağlı etkenler olduğu göz önünde bulundurularak eğitim sürecinin şekillendirilmesi çocukların hem akademik hem de sosyal alanda daha başarılı bireyler olmalarına olumlu katkılar sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 155-168.
- Akkaya, N., Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. 3. Bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, Y. Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 113-124.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal Of Education*, 2(3), 25-39.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatındaki rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 44-47.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Bahar, A., Kaya, A. İ., Bahar, F. (2016). Differences in reading attitudes and preferences between gifted and non-gifted elementary students. *Egitim Ve Bilim*, 41(187), 45-61.
- Bakır, B. (2015). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bamberger, R. (1990). *Developing Reading Habits*, (Edit.: B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(5), 7-11.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal Ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Baz, D. Ş., B. Baz. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(02), 28-41.
- Birinciöğlü, E. (2006). Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *the clearing house*, 66(1), 56-59.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). "I learned how to talk about a book": Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research And Instruction, 49*(3), 243-263.
- Clark, B. (1997). *Growing Up Gifted* (5. Ed.). Upper saddle river, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill
- Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cross, T L (2017). Modeling, vicarious learning, and basic needs: helping all children (including gifted children) recover from an incendiary political season. *Gifted child today, 40*(2), 106-108.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(3), 1497-1513.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(14), 65-82.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. Dumlupınar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi, 30*.
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 18-30.
- Çetinkaya, P., & Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-11.

- Dağlıoğlu, E., & Alemdar, M.(2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dalbey, N. (2014). Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Davis, G.A. (2006). Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents. Scottsdale, Az: Great Potential Press, Inc.
- Diren, E. (2010). Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dollins, C. A (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing. *The Reading Teacher*, 70(1), 49-58.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Dursun, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Niğe Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğe.
- Epçaçan, C. (2010). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eren, E. (2000). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Farrell, T. S. (2001). Teaching reading strategies. *Reading In A Foreign Language*, 13(2), 631-646.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average Readers: Do they use the same reading strategies?. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.
- Flemming, L. (1996). Reading For Success. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ford, D. Y. (1999). Renzulli's philosophy and program: Opening doors and nurturing potential. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 117-124.
- Frank, B. & Dolan, L. (1982). "Affective characteristics of gifted children: Educational implications". *Gifted Child Quarterly*. 26, 172.
- Gardner, H. (1995). "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200.
- Genç, Ş. (2019). Ortaokul ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin okuma eğitimi yeterliği bağlamında metindilbilimsel analizi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Enstitüsü, İstanbul.
- Gençer, G. (2018). Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: *Childhood Through Adolescence*. *Gifted Child Quarterly*. 40, 179-183
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.

- Greene, M. J. (2003). Career counseling of the gifted and talented. *Rooper Review*. (25) 2, 66.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller. 3. Bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, M. (2014). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4r tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gürsoy, H.C. (2018). Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi filmlerin kullanılması. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Hagaman, J. L., Luschen, K. & Reid, R. (2010). The “RAP” on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 22-29.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Rooper Review*, 26(2), 78-84.
- İnan, H. Z. (2017). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-24.
- İşlekeller, A. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan Ve İnsanlar. İstanbul: Evrim.
- Kammerer, Y., Keck, D., & Starauschek, E. (2019). Effects of a short classroom intervention on students' identification of contradictions in an internet forum text: Interaction with reading comprehension skills. *Computers & Education*, 138, 46-56.
- Karasar, Niyazi. 2016. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3. Bs. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

- Kara, N. (2016). Üstün zekâlı çocukların duygusal zekâyâ ilişkin gelişim süreçlerinde iletişimin rolü. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karababa, S. & Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational And Social Science Journal*, 132-147.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-152.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye Yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1), 44-56.
- Kırkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Klein, P. (2012). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal Of Education*, 22(4), 377-394.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kurulgan, M., & Serap Ç. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal Of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1),55-77.
- Lamb, J. H. (2010). Reading grade levels and mathematics assessment: an analysis of texas mathematics assessment items and their reading difficulty. *The Mathematics Educator*, 20(1), 22-34.
- Leana-Taşçılar, M., TAŞÇILAR, M. Z. L., Özyaprak, M., Özyaprak, M., GÜÇYETER, Ş., Güçyeter, Ş., ... & Erdoğan, S. C. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 31-45.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children. *Rooper Review*, 20(2), 90-94.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.
- Mcbee, M.T. (2010). Examining the probability of identification for gifted programs for students in georgia elementary school: A multilevel path analysis study. *Gifted Child Quarterly*, 54, 283-297.
- Mcquillan, J. (2013). Urban middle and high school students reading attitudes and beliefs: a large-sample survey. *Global Journal Of Human-Social Science Research*, 13(7), 1-13.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1991). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, L. D. (2003). The role of environment in the development of reading skills. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 59-67.
- Ness, M. K. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 60-85.
- Oğan, E., & Toy, B. Y. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 445-461.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Olszewski-Kubilius, P. (1999). A critique of renzulli's theory into practice models for gifted learners. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 55-66.
- Onur, B. (1995). Gelişim Psikolojisi. İmge Kitabevi, Ankara.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-59.
- Özcan, S. (2018). Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, A., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Palavuzlar, T. (200). hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trakya.
- Panov, V. I. (2002). Gifted children: identification, teaching and development. *Russian Education And Society*, 44(10), 52-80.
- Pendarvis, E., Howley, C., & Howley, A. (1999). Renzulli's triad: school to work for gifted students. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 75-86.
- Pooresmaeil, E., Mohamadi, R., Ghorbani, A., & Kamali, M. (2019). The relationship between comprehension of syntax and reading comprehension in cochlear implanted and hearing children. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 22(4), 1-22.
- Proctor, T. B., Black, K. N., & Feldhusen, J. F. (1986). Early admission of selected children to elementary school: a review of the research literature. *The Journal Of Educational Research*, 80(2), 70-76.
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. *Handbook Of Gifted Education*, 2, 439-459.

- Rassaei, E. (2019). Effects of two forms of concept mapping on L2 reading comprehension and strategy awareness. *Applied Linguistics Review*, 10(2), 93-116.
- Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal Of Educational Research*, 101(5), 299-315.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 3.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it a twenty-five year perspective. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 43-54.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23, 3-54.
- Rudy, J. D. (1983). Nobody evet said this would be easy. *English Journal*, 72(2), 41-42.
- Rüzgar, M. E. (2014). Eğitimde program geliştirme programı beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ryan, J. J., (1999). Behind the mask: exploring the need for the specialized counseling for the gifted females. *Gifted Child Today Magazine*, 22/5, 14-17.
- Sak, U. (2010). Üstün Zekalılar Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri. Ankara: Vize Akademi Yayınevi.
- Sallabaş, M. E., Özcan. (2018). Normal ve üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. *International Journal Of Language Academy*. 6 (5), 328-352.
- Samur, İ (2017). okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul dönemi (6-10yaş). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Samur, Ö. (2017). okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul dönemi (6-10yaş). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230.
- Sánchez-Martín, J., Álvarez-Gragera, G. J., Dávila-Acedo, M. A., & Mellado, V. (2017). What do k-12 students feel when dealing with technology and engineering issues? Gardner's multiple intelligence theory implications in technology lessons for motivating engineering vocations at spanish secondary school. *European Journal Of Engineering Education*, 42(6), 1330-1343.
- Semizoğlu, R. (2013). Sınıf öğretmenliği bilim dalı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde türkçe öğretiminin sorumluluğu. Okuma Kültürü Ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, 108-126.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: a comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal For The Education Of The Gifted*, 14(2), 134-150.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K., Rogers, M. T., & Waters, J. L. (1982). Early signs of giftedness in 16 students enrolled in a private school for the gifted. Unpublished Raw Data. Denver, Co: Gifted Development Center.
- Silverman, L.K. (1993). Counseling the gifted and talented love. *Social Development, Leadership And Gender Issues*.
- Smith, C. R. (2001). Click and turn the page: An exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.
- Smith, M. C. (1992). Differences in the everyday reading practices of gifted and non-gifted adolescents: Report from a pilot study. In *Annual Meeting Of The Mid Western Educational Research Association, Chicago, Il, October* (Pp. 14-17).

- Stake, E. J., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal Of Research In Science Teaching*, 38(10), 1065-1088.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Sternberg, R. J. (1999). Rising tides and racing torpedoes: Triumphs and tribulations of the adult gifted as illustrated by the career of Joseph Renzulli. *Journal For The Education Of The Gifted*, 23(1), 67-74.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory Of Human Intelligence* (Vol. 19891). New York: Viking.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 37, 646-659.
- Susar Kırmızı, F. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education 3-13*, 39(3), 289-303.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Tercan, H. (2018). Üstün yetenekli çocukların etiketlenme algıları ile duygusal zekâ yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, Ata. (1997). Ölçek Geliştirme Klavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thames, D. G., & Reeves, C. K. (1994). Poor readers' attitudes: effects of using interests and trade books in an integrated language arts approach. *Literacy Research And Instruction*, 33(4), 293-307.
- Tilstra, J., & McMaster, K. L. (2013). Cognitive processes of middle grade readers when reading expository text with an assigned goal. *Learning and Individual Differences*, 28(1), 66-74.

- Tumkar, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kıbrıs.
- Tuna, L. (2018). Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunç, T.C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuttle Jr, F. B. (1988). Characteristics and identification of gifted and talented students. *NEA professional Library*, PO Box 509, West Haven, CT06516.
- Ünal, M. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi. Ondokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıkhani, P. A., & Umut, M. Ö. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 131-139.

EKLER**Ek 1 - Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili öğrenciler, bu form yapılacak bir araştırma için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

1.Cinsiyetiniz:

- Kız Erkek

2.Okulöncesi eğitim aldınız mı?

- Evet Hayır

3.Ailedeki Birey Sayısı (siz dâhil) :

- 8 ve yukarı 6-7 kişi 4-5 kişi 3 kişi

4.Annenizin öğrenim durumu:

- Hiçbir okul mezunu değil İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü

5.Babanızın öğrenim durumu:

- Hiçbir okul mezunu değil İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü

6.Anneniz çalışıyor mu?

- Evet Hayır

7.Babanız çalışıyor mu?

- Evet Hayır

8.Evinizde kendinize ait odanız var mı?

- Evet Hayır

9. Evinizde kendinize ait çalışma masanız var mı?

- Evet Hayır

10. Evinize hangi sıklıkla süreli yayın (gazete-dergi) alınır?

- Hiç alınmaz Arada bir alınır Çoğunlukla alınır

11. Sizin takip ettiğiniz süreli yayınlar var mı?

- Evet Hayır

12. Ders dışında okumaya günlük ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

- Hiç okumuyorum 0-1 saat arası 1-2 saat arası 2-3 arası
 3-4 saat arası 4-5 saat arası 5 saat ve üzeri

13. Günde kaç saat televizyon izliyorsunuz?

- Hiç izlemiyorum 0-1 saat arası 1-2 saat arası 2-3 arası
 3-4 saat arası 4-5 saat arası 5 saat ve üzeri

14. Evinizde internet bağlantısı var mı?

- Evet Hayır

15. Günde kaç saat internet kullanıyorsunuz?

- İnternet kullanmıyorum 0-1 saat arası 1-2 saat arası 2-3 arası
 3-4 saat arası 4-5 saat arası 5 saat ve üzeri

16. Eğer kullanıyorsanız, interneti daha çok hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

- İnternet Kullanmıyorum Araştırma yapma
 Oyun oynama Sosyal medyayı takip

Ek 2 - Okuduğunu Anlama Testi

1.“ Küçük şeyler birike birike büyük miktarlara ulaşır.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisini açıklar?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı.
- B) Damlaya damlaya göl olur.
- C) Ak akçe kara gün içindir.
- D) Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.

2. (1) Güneş, Samanyolu Galaksisi'nde bulunur. (2) Dünya'dan 1.400.000 kat büyüktür. (3) Orta büyüklükte bir yıldız sayılır. (4) Yüzeyindeki sıcaklık 5500°C'dir.

Bu paragraftaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi öznel bir yargıdır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

3. 1. Akrabalarımı görmeye Mardin'e gitti.
2. Erken kalkabilirsem sizinle yürüyüşe gelirim.
3. Yoğun kar nedeniyle yollar trafiğe kapatıldı.
4. Arabam arızalandığı için konsere yetişemedim.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “koşula bağlı olma” durumu söz konusudur?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

4. Bu evde bir zamanlar bin liralık gümüş takımlar vardı. Fakat sen ve arkadaşım bu takımları satarak elinize geçen parayı şurada burada harcadınız. Sizi kendi hâlinize bıraksalar sermavevi kedive vüklersiniz.

Bu parçadaki altı çizili kelime grubunun anlamı aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) Parasını yiyip bitirmek
- B) Bir şeyi verip yerine para almak
- C) Bir iş için çok para biriktirmek
- D) Gerektiğinde almak üzere bir yere para vermek

5. Günün hangi saatinde baksam orada bir canlılık, orada bir yaşam belirtisi... O ak saçlı adam su götürüyor, gübre taşıyor, ot yoluyor, sürekli kendi canlılığını yanından geçtiği, gözünün değdiği her şeye aşılama çabası içinde. Oradan buraya, buradan oraya yaşam taşıyor.

Bu metinde sözü edilen kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenir?

- A) Gayretli
- B) Kaygısız
- C) Alçak gönüllü
- D) Çekingen

6. (1) Diyelim ki yolda yıllardır karşılaşmadığımız bir arkadaşınıza rastladınız. (2) Hemen “Aman, ne güzel bir tesadüf böyle!” dersiniz. (3) Oysa bunun gerçekleşmesi sizin onu fark etmenizle bağlantılıdır. (4) Bu da demek oluyor ki hayatımızı tesadüfleri fark ederek ya da etmeyerek gerçekleştirdiğimiz eylemlerle ilerletiyoruz.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu metnin ana fikridir?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

7. Oysa zirveye varanların adımları seninkilerden daha büyük değildi. Ama onlar, o küçük adımları birbiri ardınca atmayı sürdürmüş kimselerdi. İmkânsız gerçekleştiren mucizeler değil, sürekliliktir. Suya sarp kayaları deldiren de budur.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevginin gücü her şeye yeter.
- B) Başarının sırrı devamlı çalışmaktır.
- C) Hayata güvenle bakmak gerekir.
- D) Deneyimler yol göstericidir.

8. “ Benim canım arkadaşım, gözümde tütüyorsun.” cümlesindeki altı çizili ifadenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutlu olmak
- B) Aşırı sevinmek
- C) Çok özlemek
- D) İçine doğmak

9. “ Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...

Gölgede bana da, bana da yer ver!

Sabah olmasın günler doğmasın ne çıkar.

Yurda ay yıldızının ışığı yeter. (Arif Nihat Asya)

Bu dizelerde şair aşağıdakilerden hangisine seslenmektedir?

- A) Güneşe
- B) Vatana
- C) Bayrağa
- D) İnsana

10. “Biriktirme, çok çalışıp kazandığını yemekle değil, kazandığının bir kısmını bir kenara ayırmakla olur.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisinin açıklamasıdır?

- A) İş insanın aynasıdır.
- B) İşleyen demir pas tutmaz.
- C) İşten artmaz, dışten artar.
- D) İş bilen, kılıç kuşananın.

11.”Hayat” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “meslekle ilgili yaşayış” anlamında kullanılmıştır?

- A)Uzay araştırmacılarına göre ayda hayat yokmuş.
- B) Kitapta yazarın hayatı hakkında bir bilgi bulamadım.
- C)Sonra bana denizcilik hayatını anlatmaya başladı.

D) Hayatımı kasabanın dışına kurduğum çiftlikte sürdürüyorum.

12. “Parça” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Zeynep Hanım, bize kitaptaki sevdiği parçaları okudu.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Otuz iki parça yemek takımı sipariş ettim.
- B) Eşyaların arasında taç gibi değerli bir parça da vardı.
- C) Çok sevdiği kalemlerini bir karton parçasının üstüne dizmişti.
- D) Eserimin en güzel parçalarını o bahçenin kenarında yazdım.

13. Aşağıdakilerden hangisi kesinlikle bir hayal ürünüdür?

- A) Evdeki mobilyalar annemin çeyizinden kalmaydı.
- B) Yalının çatısında sürekli uçuşan martılar vardı.
- C) Karşı kıyıya sandalla geçmeyi planlıyorduk.
- D) Bugün güneş, aynı yerden iki defa doğdu.

14. “Çember biçiminde sıralanan dağlar, gün doğarken basamak basamak yükseliyordu.” Cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Ne?
- B) Nasıl?
- C) Nerede?
- D) Ne zaman?

15. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bu sorunu çözenin mutlaka bir yolu vardır.
- B) Evin arka duvarını tablo gibi boyamışlar.
- C) Önündeki kâğıda rastgele resimler çiziyordu.
- D) Yüzünü bahçeye bakan pencereye çevirdi.

16. Ahmet’in karnı acıkmıştı. Bahçelerindeki elma ağacından bir tane elma kopardı ...kopardığı elma çürüktü.

Bu parçadaki boşluğa, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Bu nedenle
- B) çünkü

- C) ancak
- D) bundan dolayı

17. “Ben, yazdığım bir hikâyenin on yıl sonra da yüz yıl sonra da okunacak bir değer taşımasını isterim.” diyen bir yazar, aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Hikâyelerini anlaşılır bir dille yazdığını
- B) Hikâyelerinin kalıcı olmasını amaçladığını
- C) İleride hikâyelerinden çok para kazanacağını
- D) Yazdığı hikâyenin herkesçe sevilmesini beklediğini

18. Araştırmacılar, robotları tasarlarken genellikle canlıları örnek alırlar. Canlıların hareketlerinden yola çıkarak robotları programlarlar.

Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canlıların yaşam biçimi
- B) Robotların geliştirilmesi
- C) Teknolojinin etkili kullanımı
- D) Araştırmacıların yazdıkları

Ek 3 - Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

	<i>Sevgili öğrenciler, Öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.</i>	Kesinlikle Katlıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okumayı severim.					
2	Okuma hayata bakış açımızı şekillendirir.					
3	Okuma bilgi edinme için önemli bir araçtır.					
4	Okuma becerisinin kazanılması gerekir.					
5	Okuma anlamanın kapılarını açar.					
6	Okuma ufkumu genişletir.					
7	Okuma bana keyif verir.					
8	Okuma farklı dünyaların kapılarını açar.					
9	Okuma alışkanlığı temel öğretimde kazandırılması gereken bir davranıştır.					
10	Okuma akademik anlamda olgunlaşmayı sağlar.					
11	Okumaktan hoşlanırım.					
12	Okuma bana göre süreklilik isteyen bir davranıştır.					
13	Okuma benim için temel bir gereksinimdir.					
14	Okuyarak yeni şeyler keşfederim.					
15	Okuma benim için eğlencelidir.					
16	Okuma amacımı belirlemem, okuduğumu anlamamı sağlar.					
17	Düzenli bir okuma alışkanlığım var.					
18	Okuma başarılı olmayı sağlar.					
19	Okuma çevremi daha iyi anlamamı sağlar.					
20	Okuma hayatımı planlamama yardımcı olur.					
21	Okuma iyi bir diksiyona sahip olmamı sağlar.					
22	Okuma çok boyutlu düşünmeyi sağlar.					
23	Okuma bana hayat boyunca kılavuzluk eder.					
24	Derslerde okuma uygulamaları yapılması hoşuma gider.					
25	Değişik türlerde (roman, hikâye, dergi vb.) kitaplar okumayı severim.					
26	Okuma bireyi sosyalleştirir.					

Ek 4 - Ölçek Uygulamaları İçin Alınan İzinler



Murat Ökcü 24 Oca

Alıcılar: bernacan61, bernacan61



Merhabalar Hocam,

Ben Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tarafınızca geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan, 5. Sınıflar için hazırlanmış olan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Murat ÖKCÜ

İyi günler.



berna ürün 25 Oca

Alıcılar: ben



Merhaba

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

From: Murat Ökcü

[<ookcumurat@gmail.com>](mailto:ookcumurat@gmail.com)

Sent: Thursday, January 24, 2019 6:58:23 PM


To: bernacan61@hotmail.com

Cc: bernacan61@hotmail.com

Subject: Üstün Zekalılar Öğretmenliği- Murat ÖKCÜ

[Alıntılanan metni göster](#)

Ek 5 - Anket Uygulaması İçin Alınan İzin


T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9796214
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

17/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 08.05.2019 tarihli ve 9033482 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.05.2019 tarihli tutanağı.

Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Murat ÖKCÜ'nün "Beşinci Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
17/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ab1b-556d-3b81-bae8-07c0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Murat Ökcü
Doğum Tarihi : 22.01.1992
e-Posta Adresi : ookcumurat@gmail.com
Eğitim Durumu :Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim/ Üstün Zekalılar Öğretmenliği	Maltepe Üniversitesi	2012-2016

İş Deneyimi Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Şafak Okulları	2016-2019