

T.C.  
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

JACOB'S LADDER OKUMA PROGRAMI TEMELLİ OKUMA  
PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMU  
VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAHAR ÜZÜMLÜ

İSTANBUL 2024

T.C.  
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

JACOB'S LADDER OKUMA PROGRAMI TEMELLİ OKUMA  
PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMU  
VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAHAR ÜZÜMLÜ

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. AYŞİN KAPLAN SAYI

İSTANBUL 2024



T.C.

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

10/12/2024

**YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU**

<b>Program Adı:</b>	ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ
<b>Öğrencinin Adı Soyadı:</b>	BAHAR ÜZÜMLÜ
<b>Tezin Adı:</b>	JACOB'S LADDER OKUMA PROGRAMI TEMELLİ OKUMA PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMU VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ
<b>Tez Savunma Tarihi:</b>	10.12.2024

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

**Doç. Dr. Yücel Batu SALMAN**  
**Enstitü Müdürü**

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	<b>Ünvanı, Adı Soyadı</b>	<b>Kurumu</b>	<b>İmza</b>
<b>Tez Danışmanı:</b>	Doç. Dr. Aysin Kaplan Sayı	Bahçeşehir Üniversitesi	
<b>2. Üye (Kurum İçi):</b>	Doç. Dr. Arzu Buyruk Genç	Bahçeşehir Üniversitesi	
<b>3. Üye (Kurum Dışı):</b>	Doç. Dr. Savaş Akgül	İstanbul Üniversitesi	



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

**Ad, Soyad: Bahar Üzümlü**

**İmza:**

## ÖZET

### JACOB’S LADDER OKUMA PROGRAMI TEMELLİ OKUMA PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMU VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Üzümlü, Bahar

Üstün zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı

Aralık 2024, 49 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, özel yetenekli öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesine olanak sağlamak için Amerika’da kullanılan ve etkililiği kanıtlanmış olan Jacob’s Ladder Okuma Programından yola çıkarak yeni bir zenginleştirilmiş okuma programı hazırlamak, bunu uygulamak ve programın etkililiğini istatistiksel sonuçlarla açıklamaktır. Bu sebeple ilkokul 3 ve 4. Sınıf seviyelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler için Jacob’s Ladder Okuma Programı mantığında zenginleştirilmiş bir program hazırlanmıştır.

Çalışma, İzmir ilinde bulunan bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. 3 ve 4. Sınıfa giden, tanılı, özel yetenekli 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 10’u deney grubu, 10’u kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, araştırmacı tarafından zenginleştirilen Jacob’s Ladder Okuma Programı ile 8 hafta öğrenim görmüştür. Kontrol grubundaki öğrenciler ise kendi öğretmenleriyle var olan MEB müfredatına uygun öğrenimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubuna ve ders öğretmenine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma kapsamındaki verilerin toplanması için Okuma Tutumu Ölçeği ve Eleştirel Okuma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, deney ve kontrol gruplarına ön – test ve son – test olarak iki kere uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler ve Mann Whitney – U yöntemleri ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre ilkokul 3 ve 4. Sınıf seviyesinde öğrenim gören, tanılı, özel yetenekli öğrencilere göre zenginleştirilerek hazırlanan Jacob’s Ladder

Okuma Programı; özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerini anlamlı seviyede arttırmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli Öğrenciler, Okuma Tutumu, Eleştirel Okuma Becerileri, Zenginleştirme, Jacob's Ladder Okuma Programı.



## ABSTRACT

### EFFECT OF THE READING PROGRAM BASED ON JACOB'S LADDER on READING ATTITUDES and CRITICAL READING SKILLS of GIFTED STUDENTS

Üzümlü, Bahar

Master's Program in Education for the Gifted and Talented

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşin Kaplan Sayı

December 2024, 49 pages

The primary aim of this study is to develop, implement, and statistically evaluate a new enriched reading program based on the Jacob's Ladder Reading Program, which is used in the United States and has proven effective for developing reading skills of gifted students. Thus, an enriched program has been prepared in the framework of the Jacob's Ladder Reading Program for gifted students in the 3rd and 4th grades of elementary school.

The study was conducted at a private school in İzmir. The study group consisted of 20 identified gifted students in the 3rd and 4th grades. These students were divided into 10 in the experimental group and 10 in the control group. The students in the experimental group were taught using the enriched Jacob's Ladder Reading Program for 8 weeks by the researcher. The students in the control group continued their education according to the existing MEB curriculum with their own teachers. No intervention was made with the control group or their teachers.

To collect data for the study, the Reading Attitude Scale and the Critical Reading Skills Scale were used. These scales were administered twice—both as pre-tests and post-tests—to the experimental and control groups. The data obtained from the scales were statistically analyzed using the Wilcoxon Signed-Rank Test and the Mann-Whitney U Test.

According to the results of the study, the enriched Jacob's Ladder Reading Program, designed for gifted students in the 3rd and 4th grades of elementary school,

significantly improved the reading attitudes and critical reading skills of these gifted students.

**Keywords:** Gifted Students, Reading Attitudes, Critical Reading Skills, Jacob's Ladder Reading Program.





Canım Annem Mehtap Üzümlü ve Canım Babam Cemal Üzümlü' ye...

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren **Sayın Hoca'm, Tez Danışmanı' m Doç. Dr. Aysin Kaplan Sayı' ya;**

Bilginin, bilimin, öğrenmenin önemini ilk sırada tutarak beni büyüten; karşılaştığım her zorlukta yanımda olan ama bana o zorluklarla mücadele etmeyi de öğreten; ayaklarımın üzerinde durmamı sağlayan; öğrenmem, öğretmem için her zaman beni destekleyen; tüm çalışmalarımı takip edip beni yüreklendiren; umutsuz zamanlarımda umut olan; sevgi ve emeklerini her zaman hissettiğim **Canım Annem Mehtap Üzümlü ve Canım Babam Cemal Üzümlü' ye;**

Her zaman iyi günde, kötü günde yanımda olan, tezimi düzenlemem konusunda da bilgi ve becerilerini esirgemeyen **Canım Kuzenim Gizem Özturun Kutlu'ya;**

Ders ve tez dönemlerinde beni yalnız bırakmayan, her zaman sabırla destekleyen, varlığıyla bana güç olan **Sevgili Arkadaşım Aytül Lekesiz' e**

Yüksek lisansın bana kazandırdığı değerli insanlardan biri olan ve varlığını her zaman hissettiğim **Sevgili Arkadaşım Özlem Tengiz' e;**

Tüm çocukluğum, gençliğim ve günümüzde her zaman beni destekleyen, yüklerimi paylaşmak için elinden geleni yapan **Dostum Burcu Denizci' ye;**

Ders ve tez yazım sürecinde desteklerini esirgemeyip tüm teknolojik sıkıntılarımı çözen **Regulus Games Kurucu Ortağı'm Özler Doğan' a;**

Yazım ve analiz sürecindeki desteği ve sabrı için **Arkadaşım ve Bilim İnsanı Bektaş Güleçyüz' e;**

Güzel dilekleri ve yüreklendirmeleriyle her zaman yanımda olan **tüm büyüklerim ve arkadaşlarıma;**

Kurduğu uygar ve demokratik ülkede mesleğimi, çalışmalarımı ve hayallerimi bir kadın olarak gerçekleştirmemi sağlayan, kendisinin “bilimin tek gerçek yol gösterici” olduğu fikrini benimseyerek yaşamda ilerlediğim **Mustafa Kemâl ATATÜRK' e minnet ve teşekkürlerimle...**

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Soruları.....	6
1.4 Çalışmanın Önemi.....	6
1.4.1 Sayıtlar.....	8
1.5 Tanımlar.....	9
Bölüm 2: Literatür Özeti.....	10
2.1 Özel Yeteneklilik.....	10
2.1.1 Zekâyı Etkileyen Etmenler.....	11
2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	13
2.2.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel ve Duyusal Özellikleri.....	14
2.2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri.....	14
2.2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri.....	16
2.2.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Özellikleri.....	16
2.2.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Dil Özellikleri.....	17
2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....	17
2.3.1 Dünyada Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....	17
2.3.2 Türkiye’de Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	18
2.4 Okuma.....	20
2.4.1 Okuma Tutumu.....	21
2.4.2 Eleştirel Okuma.....	23
2.5 Jacob’s Ladder Okuma Programı.....	24
2.6 İlgili Araştırmalar.....	26

2.6.1 Ülkemizde Yapılan Araştırmalar .....	27
2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	28
Bölüm 3: Yöntem.....	31
3.1 Araştırma Modeli.....	31
3.2 Çalışma Grubu .....	31
3.3 Verilerin Toplanması .....	32
3.3.1 Veri Toplama Araçları .....	32
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri .....	33
3.3.3 Jacob's Ladder Okuma Programı Temelli Okuma Programı.....	33
3.3.4 Veri Analiz İşlemleri.....	35
3.4 Sınırlamalar.....	35
Bölüm 4: Bulgular .....	36
4.1 Okuma Tutumu ile İlgili Bulgular .....	36
4.2 Eleştirel Okuma ile İlgili Bulgular.....	39
Bölüm 5: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	43
5.1 Sonuç .....	43
5.2 Tartışma .....	44
5.3 Öneriler .....	48
KAYNAKÇA.....	50
EKLER.....	59
A. Etik Kurul Onay İzni.....	60
B. Öğrenci Bilgilendirme Onam Formu .....	61
C. Veli Bilgilendirme Onam Formu .....	63
D. Kurum İzin Formu .....	65
E. Ölçek Kullanım İzni.....	66
F. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	67
G. Eleştirel Okuma Ölçeği.....	68
H. 1. Hafta Ders Planı .....	69
İ. 3. Hafta Ders Planı .....	78
J. Metin ve Etkinlikler .....	88

## TABLÖLAR LİSTESİ

### TABLÖLAR

Tablo 1 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Ön-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testi Sonuçları.....	37
Tablo 3 Kontrol Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4 Deney Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	38
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Düzeyi Ön-Test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	39
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	40
Tablo 7 Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerileri Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	41
Tablo 8 Deney Grubu Eleştirel Okuma Becerisi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	41

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TEVİTÖL	Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
ÜYEP	Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
NACE	National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Derneği)



## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın hipotezleri ve tanımlar ele alınmıştır.

#### 1.1 Problem Durumu

Geçmişten günümüze üzerinde durulmuş, hakkında birçok araştırma ve çalışma yapılmış, günümüzde de tanımıyla ilgili birçok farklı bakış açısının olduğu bir kavramdır zekâ. İnsanoğlu, zekâ hakkında düşünmeye başladıkça ve çalışmalarını ilerlettikçe onu etkileyen birçok faktör olduğunu görmüştür. Zekâyı etkileyen faktörler üzerinde durulması ve bu faktörlerle zekâ arasındaki ilişkilerin araştırılması da zekânın çeşitliliğini bizlere göstermiştir. Zekânın tanımlanması ve çeşitlerinin belirlenmesi de özel yetenekli öğrencilerden haberdar olmamız ve her öğrencinin ihtiyacına yönelik eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi açısından da önem arz etmektedir (Robert J. Sternberg, 2011).

Zekâ ile ilgili yapılan birçok tanım vardır. Bunlardan biri de Stenberg'e aittir. Stenberg, zekâyı incelerken üç başlık belirlemiştir: analitik, yaratıcı ve pratik zekâ. Bunun sonucunda da tecrübelerden öğrenebilme, üst biliş becerilerini kullanabilme, farklı sosyal ve kültürel ortama uyum sağlayabilme kapasitesi zekânın tanımı olarak karşımıza çıkmıştır (Robert J. Sternberg, 2011).

Thurstone ise zekâyı çok boyutlu olarak tanımlamış ve yedi bölüme ayırmıştır: sözcük akıcılığı, sözel yetenek, sayısal yetenek, hafıza, tümevarım, uzamsal algı ve algısal hız yetenekleri. Bu bölümlerin her biri zihinsel yeteneği karşılamaktadır (Thurstone, 1938). Geçmişte var olan zekânın tek boyutlu olduğu görüşünden günümüzde uzaklaşmış ve çok boyutlu olduğu kabul görmüştür. Böylece beynin bütün algılarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmalarının davranış üzerinde gözlemlenen etkisine verilen soyut bir ad olarak tanımlayabiliriz zekâyı (Sak, 2020).

Özel yeteneklilik kavramı da aynı zekâ gibi tartışılan ve üzerinde epey çalışma yapılan konulardandır. Eski Yunan zamanında da Sokrates, Platon gibi filozoflar; özel yetenekli çocukların toplum yaşamı için daha etkili olabileceğini ve bunun

sağlanabilmesi için de daha özel bir eğitimden geçmeleri gerektiğini vurgulamışlardır ancak bu konuyla ilgili sistemli çalışmalar 1900'li yıllarda artmıştır (Yılmaz, Üstün Yetenekliler için Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Gereksinimler, Sorunlar ve Müdahaleler, 2021).

Özel yeteneklilik alanında 1970'li yıllardan itibaren yapıldığı çalışmalarla tanınan Renzulli, özel yeteneklilerin davranışını açıklamak için üç küme kesişiminden bahsetmiştir. Bir kişi, ortalamanın üzerinde genel ve özel yetenek becerisine sahipse, üst düzey göreve adanmışlığı varsa ve üst düzeyde yaratıcılığa sahipse üstün olarak kabul edilmektedir (Renzulli & Piaget, 2005).

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına göre bir veya daha fazla alanda daha yüksek seviyelerde performans gösterirler veya bunu gerçekleştirme yeteneğine sahiptirler. Bu özelliklere sahip öğrenciler, potansiyellerini öğrenmek ve gerçekleştirmek için eğitim deneyimlerinde değişikliklere ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli öğrenci:

- Tüm ekonomik katmanların yanı sıra tüm ırksal, etnik ve kültürel nüfuslardan gelir.
- Potansiyellerini gerçekleştirmek için uygun öğrenme fırsatlarına yeterli erişim gerektirir.
- Özel müdahale ve uyum gerektiren öğrenme ve işleme bozuklukları olabilir.
- Yetenek alanlarında olduğu kadar sosyal ve duygusal olarak da gelişmek için desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (NAGC, 2021).

Kişinin performansına ve davranışlarına dayalı olarak birçok üstün yetenek tanımı bulunmaktadır. Üstün yeteneklilik, düşünmede ve davranışta farklılık gösteren dinamik, uyarıcı ve etkileşimli süreçlerin bir sonucudur (Clark, 2015).

Üstün yetenekli çocuklar için bir tanım, 1972 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine düzenlenen bir kongrede ABD Eğitim Konseyi Üyesi Sidney Marland tarafından "Üstün Zekalıların Eğitimi" adlı raporda sunulmuştur. Bu tanım, günümüzde birçok eyaletin yönetmeliklerinde kullanılan tanımdır: "Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar; seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyede iş yapmaya yetenekli oldukları, bu alanda uzman oldukları bilinen kişiler tarafından tanımlanmış olan çocuklardır. Bunlar, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklardır. Bu çocuklar, aşağıda belirtilen alanların herhangi

birinde sergilenen başarı ve /veya potansiyel yeteneği de içine alan yüksek performans yeteneğe sahip çocuklardır: 1. Genel zihinsel yetenek, 2. Özel akademik yetenek, 3. Yaratıcı ve üretken düşünme, 4. Liderlik özelliği, 4. Görsel ve sahne sanatları (Clark, 2015). Üstün yeteneklilik tanımlarına bakıldığında ülkemizde kabul edilen tanım olarak “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterilmesi” şeklindedir (MEB, 2009).

Günümüzde bilgiye ulaşmak çok kolaydır. Gerek basılı gerek dijital yayınlarla bilgi istediğimiz her an bizimle olabilir. Bu kaynaklardan bilgiyi edinmenin en kolay ve önemli yollarından biri okumaktır. Okuma, bir alışkanlıktan çok zamanla gelişen ve çeşitli eğitimler sonucu kazanılan bir beceridir. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, aynı zamanda anlamının da temelini oluşturmaktadır. Böylece günlük hayatta en çok kullanılan iletişim becerisini geliştiren en önemli araçlardan biri olmaktadır (Sever, 2004).

Okumanın ilk ve öncelikli amacı anlamaktır. Okuma, kısaca anlama etkinlikleri olarak açıklanmaktadır (Özbay, 2006). Okuma tutumu ve okuduğunu anlama birbirine yakın kavramlardır. Güteryüz (2002), kişinin okuduğunu anlamasına etkileyen etmenleri; zekâ, öğrenim düzeyi, öğrenilen bilgi ile sözcüklerin doğru ve yerinde kullanımı, sözcük dağarcığı, bilgiyi işleme hızı şeklinde ele almıştır.

Okuma becerisi ve okuma tutumunun ailede gelişmeye başlayıp ilkokulda tamamen kazanılması beklenir ancak her öğrenci bunu başaramamaktadır. Olumlu bir okuma tutumu geliştirilmediğinde de öğrencinin tüm eğitim-öğretim hayatı ve çevresiyle olan iletişimi olumsuz etkilenmektedir. Bu da bize Türkçe öğretiminde okumanın yerinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Güneş, 2007).

Özel yetenekli çocuklara bakıldığında bilgiye oldukça meraklı oldukları görülmektedir. Bilgiyi merak etmek ve ona ulaşmayı istemekle beraber çoğu özel yetenekli çocuk, okumayı kendi kendine ve çok erken yaşta öğrenmektedir (Ataman, 2005). Böylece bu çocuklar, merak ettikleri her konuyu derinlemesine araştırıp o konu hakkında uzmanlaşacak kadar bilgi sahibi olmaktadır (Ataman, 2005).

Akarsu (2001)'ya göre okumaya düşkünlük özel yetenekliliğin bir göstergesidir. Özel yetenekli çocuklar erken yaşta okumayı öğrenirler ve yaşlarına göre en az iki yıllık okuma becerisine sahiptirler. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerileri yüksektir ve okumaktan zevk almaktadırlar (Reis ve Renzulli, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin meraklı olmaları, bilgiye ulaşmak istemeleri ve böylece okumaya yönelmeleri, onların olumlu bir okuma tutumu geliştirmelerini sağlamaktadır. Okuma tutumunu, kişinin “okuma” eylemine karşı olan hisleri olarak tanımlayabiliriz (Ogurlu, 2014).

Eleştirel okuma ise üst bilişsel becerilerin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 2002). Kettler (2014), özel yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre daha ileri seviyede eleştirel okuma becerisine sahip olduğunu belirtmektedir.

“Ladder Reading” ya da “Jacob’s Ladder” tekniği özellikle özel yetenekli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ilerletmek için Amerika’da kullanılan bir okuma programıdır. Bu programla öğrenciler, alt düzeyden üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerleyen bir sorgulama sürecine girerler. Metinleri, eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğrenirler. Programın amacı, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektir. Program; çıkarımlar, sonuçlar, genellemeler, ana fikirler ve yaratıcı sentez basamaklarından oluşur (Stambaugh, 2007).

Dört beceri merdiveninden oluşan Jacob’s Ladder programında her merdiven farklı bir beceriye odaklanır. Merdiven A; çıkarımlara ve sonuçlara odaklanır. Öğrenciler, sıralama ve neden sonuç etkinlikleriyle çıkarımlar ve sonuçlar çıkarırlar. Merdiven B; genellemeler yapmaya odaklanır. Önce detayları ve örnekleri vermeyi öğrenirler. Daha sonra genellemeler yapmak için bu detayları sınıflandırmaya ve düzenlemeye geçerler. Merdiven C; temalara odaklanır. Öğrenciler, ortamı ve karakterleri belirleyerek başlar ve ardından edebi durum hakkında çıkarımlarda bulunur. Merdiven D; etkinlikleri başka sözcüklerle ifade etme ve özetleme yoluyla öğrencileri yönlendirerek yaratıcı senteze odaklanır (Stambaugh, 2007).

Merdivenlerde ele alınan dört hedefle birlikte beşinci hedef süreç becerileri olmuştur. Bu hedefin amacı sınıfta okuma materyalinin etkileşimi ve tartışılması yoluyla öğrenmeyi teşvik etmektir. Bunların sonunda öğrenciler şunları yapabilecektir:

- Metnin desteğini kullanarak bir okuma parçasına ilişkin anladıklarını ifade etme.
- Bir sözcüğün ya da söz grubunun anlamı hakkında uygun diyaloga girme.
- Bir parçanın amacı hakkında çeşitli fikirleri sözlü ve yazılı olarak tartışabilme (Stambaugh, 2007).

Özel yetenekli öğrencilerde çok sık karşılaşılan durumlardan biri de beklenmedik başarısızlıktır. Bunun sebeplerinden biri bu öğrencilerin okul müfredatında kendilerini bulamamaları, bu müfredatın onlara uygun olmamasıdır (McCoach & Siegle, 2003).

Okumaya erken yaşta başlayan ve bilgiye ulaşabilmelerinin en kestirme yolu olan okumayla oldukça fazla haşır neşir olan özel yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş bir okuma programı olmadığı görülmüştür. Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde Türkçe ders müfredatına yedirilmiş okuma kazanımlarının üst düzey becerilere hitap etmemesi de özel yetenekli öğrencilerin ihtiyacını karşılayamamaktadır (MEB, 2019).

Özel yetenekli öğrencilerin okul müfredatıyla yetinmelerini beklemek, onların istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmek hem üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişimlerine ket vuracak hem de insanlık için yararlı olacaklarken tehlikeli olabilecek bir noktaya gelmelerine zemin hazırlayabilir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin hem kendi var oluşlarıyla ilgili yaşayacakları tatmin ve mutluluk hem de insanlığa yararlı olma potansiyellerinin yükseltilmesi için onlara özel programların olması gerekmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2004). Özel yetenekli öğrenciler, kendi yaşamsal doyumları ve yaşadıkları topluma yararlı olmak için normal okul programlarının da ötesinde zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinim duymaktadırlar (Ömeroğlu, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimin temelinde okumanın olması ve ülkemiz eğitim sisteminde özel yeteneklilerin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir okuma programının bulunmamasıyla birlikte Jacob's Ladder Okuma Programı temel alınarak hazırlanan okuma programının, bu eksikliği gidereceği ve özel yetenekli öğrencilere hitap ederek onların okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2 Çalışmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak bu öğrenciler için "Jacob's Ladder" Okuma Programı'ndan yola çıkarak hazırlanan zenginleştirilmiş okuma programının etkililiğini test etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amacı, Türkçe okuma etkinliklerinin farklılaştırıldığı programda yer alan grubun okuma tutumu ve eleştirel okuma becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

### 1.3 Araştırmanın Soruları

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Deney grubu ve kontrol grubunun okuma tutumu ön test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun okuma tutumu son test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun eleştirel okuma ön test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun eleştirel okuma son test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu grubunun eleştirel okuma ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
8. Kontrol grubunun eleştirel okuma ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

### 1.4 Çalışmanın Önemi

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha farklı programlara gereksinim duymaktadırlar. Özellikle akranlarına göre daha hızlı ve önce gelişen okuma, anlama, yazma çalışmalarında akranlarıyla aynı programa maruz kalmaları sıkılmalarına sebep olmaktadır. Ülkemizde tüm okullarda MEB müfredatına yedirilmiş okuma anlama çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar da üst düzey bilişsel becerileri geliştirmekte yetersiz kalmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin erken yaşta geliştirdiği beceriler olması sebebiyle de onların gelişimine katkısı olmayan ve sıkılmalarına sebebiyet verecek çalışmalardan öteye gidememektedir. Özel yetenekli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine ilk çalışma yapan araştırmacılar arasında Kennedy ve Halinski (1975) ile Ley ve Trentham (1987) gösterilebilir. Kennedy ve

Halinski (1975) ile Ley ve Trentham'ın (1987) yaptığı araştırmada, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre okumaya karşı daha ilgili olduklarını tespit etmişlerdir. McKenna Kear ve Ellsworth'un (1995) araştırmasından çıkan sonuca göre de özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar da göstermektedir ki özel yetenekli öğrenciler var olanın dışında daha üst düzey programlara gereksinim duymaktadır. Böyle bir programın varlığı onların hali hazırda var olan okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyecek ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak onları zorlayacağından eğitim hayatlarında da beklentilerini karşılayacaktır. Araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu okuma çalışmalarını karşıladığı, okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler için ülkemizde bir okul bulunmamaktadır. BİLSEM, bazı özel okulların hafta sonu programları gibi kurs niteliğinde farklılaştırılmış eğitimler verilmeye çalışılmaktadır. Okuma eylemiyle en istekli şekilde ilgilenen bu grup için hazırlanan bir okuma programı ne yazık ki ülkemizde bulunmamaktadır. Belli bir okuma tutumu geliştirmiş ya da geliştirme potansiyeli yüksek bu çocukların okuma tutumlarını, eleştirel okuma becerilerini geliştirecek dünyadaki çalışmalara bakıldığında Amerika'da uygulanan "Jacob's Ladder Reading" sistemi dikkat çekmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu karmaşık çalışmaların da yer alabileceği merdiven tekniğı olarak da geçen bu programla ve başka bir okuma programı hazırlama ile ilgili ülkemizde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Özel yetenekli öğrenciler ve sözel açıdan yetenekli olan tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler için okuma tutumlarını geliştiren ve üst düzey becerilerine hitap eden çalışmalar ciddi bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında hazırlanan bu çalışmanın, özel yetenekli öğrenciler için okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmesi konusunda alana öncülük ve rehberlik etmesi açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Üstün zekâlı öğrenciler için merdiven okuma programı uyarlanıp geliştirilirken öğrencilerin ihtiyaçları ve disiplinler arası bir düzen oluşturmak gerekir. Böylece öğrenci, okumanın bir görev değil yaşamının ve amaçlarının her alanını olumlu etkileyecek bir beceri ve süreç olduğunun farkına varacaktır.

Özellikle çağımızda teknolojinin gelişmesiyle birlikte kişiler, görselliğe ve hızla alışmakta bu durum da düşünme becerilerini köreltmektedir. Kendini ifade etmede yaşanan sıkıntıların temelinde düşünme sürecinin sağlıklı bir biçimde işlememesi yatmaktadır. Eğer kişi okuduklarını anlamıyor ya da üst düzey becerilere taşıyamıyorsa kendini de kaliteli bir biçimde ifade edememektedir.

Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ve kullandıkları anlama stratejilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kılıç, 2020). Öte yandan Worrell, Roth ve Gabelko (2007) özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları üzerinde çalışmışlardır ve özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek okuma tutumlarına sahip olduğunu ortaya koymuşlar. Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıkları, eleştirel okuma becerilerini inceleyen araştırmaların dışında bu anlamda yapılan başka araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Alan yazın çalışmaları dikkate alındığında özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen okuma stratejileri, çalışmanın problemine yönelik önemli belirleyicidir. "Jacob's Ladder" programında özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri değişkenlerinin araştırma problemine hizmet edeceği ve araştırmaya yön verecek problem durumuna ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmanın; Türkçe öğretmenleri, özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgilenen tüm eğitimcilerin çalıştıkları özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmesinde yararlı olması beklenmektedir.

#### **1.4.1 Sayıtlar**

- 1) Araştırmada, testleri yanıtlayan ilkokul öğrencilerinin testlerde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2) Öğrencilerin özel yeteneklilik tanıları MEB ve özel kurumların tanılama süreci ile belirlenmiştir ve çalışmaya katılan öğrencilerin özel yetenekli oldukları varsayılmıştır.
- 3) Deney ve kontrol grupları, kontrol edilmeyen değişkenlerden eşit olarak etkilenmiştir.

## 1.5 Tanımlar

**Zekâ:** Tecrübelerden öğrenebilme, üst biliş becerilerini kullanabilme, farklı sosyal ve kültürel ortama uyum sağlayabilme kapasitesidir (Sternberg, 2011).

**Üstün Zekâ:** “Ülkemizde üstün zekalı olmak standart zeka testlerinden 130 ve üstü puan almak, üstün yetenekli olmak ise zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans göstermek biçiminde tanımlanmıştır” (MEB, 2019).

**Okuma:** “Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir.” (Coşkun, 2002)

**Okuma Tutumu:** Smith (1988: 215) okuma tutumu için okuma ihtimalini arttıran ya da azaltan duyu ve duyguların eşlik ettiği zihinsel bir durum, demiştir.

**Eleştirel Okuma:** Kişinin okuduklarını düşünmesi, değerlendirmesi ve okuduklarıyla ilgili kendi çıkarımlarını kullanmayı alışkanlık haline getirmesidir (Özdemir, 2002).

## Bölüm 2

### Literatür Özeti

#### 2.1 Özel Yeteneklilik

Gagne (2003: 60)'ye göre özel yeteneklilik doğuştan gelen (giftedness), yeteneklilik ise eğitimle kazanılan (talent) bir özelliktir. İnsanlar zekâ puanlarına göre sıralandırılır. Literatüre bakıldığında birçok sınıflandırma olsa da Dünya Sağlık Örgütü'nün sınıflandırmasına göre 130 ve üzeri puan alan kişiler “çok üstün zekalı” olarak kabul edilmektedir (Okur ve Özsoy, 2017). Özel yeteneklilik ile ilgili kabul gören tanımlardan biri Marland Raporudur (1971), özel yetenekli öğrenciyi normalden farklı yetenekleri ile üstün performans gösteren kişiler olarak anlatır (Sayı, Üstün Yetenekli Çocuğun Yaşam Üçgeni, 2022). Amerikan Eğitim Ofisinin (USOE) yaptığı tanımlamaya bakılacak olursa “özel yetenekli çocuklar” ifadesi, okul öncesinden lise bitimine kadar olan çocuklardaki potansiyel, kanıtlanan ya da sahip oldukları yetenekleriyle bilinmeyi kapsamaktadır (Akt. Bildiren, 2011).

Günümüzde özel yeteneklilik denince Renzulli ve onun yaptığı tanım akla gelmektedir. Renzulli (1986:55)' ye göre özel yeteneklilik; insanda bulunan ortalama üstündeki yetenek, motivasyon ve yaratıcılık özelliklerinin etkileşimiyle ortaya çıkar. **Yetenek:** Normalin üstünde bir yeteneğe sahip olma, genel zekâ gelişiminde normalin üstünde olma durumudur.

**Yaratıcılık:** Problemlere farklı açılardan yaklaşarak yaratıcı çözümler üretebilme becerisidir.

**Motivasyon:** Üzerine aldığı bir işi sonuna kadar götürebilme isteğidir.

Çocuklar zekâ seviyelerine göre her yaşta belli davranışlar sergilemektedir (Sak, 2020). Normal gelişim gösteren çocuklara göre daha ileride ve erken dil gelişimi gösteren, hafızası güçlü olan, çevreye özellikle yeni nesnelere karşı yoğun ilgi gösteren özel yetenekli çocukların özelliklerinden olarak görülmektedir (Rogers, 1989; Robinson, 1993).

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına göre bir veya daha fazla alanda daha yüksek seviyelerde performans gösterirler veya bunu gerçekleştirme yeteneğine sahiptirler. Bu özelliklere sahip öğrenciler, potansiyellerini öğrenmek ve

gerçekleştirmek için eğitim deneyimlerinde değişikliklere ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli öğrenci:

- Tüm ekonomik katmanların yanı sıra tüm ırksal, etnik ve kültürel nüfuslardan gelir.
- Potansiyellerini gerçekleştirmek için uygun öğrenme fırsatlarına yeterli erişim gerektirir.
- Özel müdahale ve uyum gerektiren öğrenme ve işleme bozuklukları olabilir.
- Yetenek alanlarında olduğu kadar sosyal ve duygusal olarak da gelişmek için desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (NAGC, 2021).

**2.1.1. Zekâyı etkileyen faktörler.** Zekâ kavramının ilk araştırılmaya başlandığı yıllarda sadece doğuştan gelen bir özellik olduğu söylene de zekâyı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Mackintosh'a göre (2011) bir kişiye on yaş itibariyle yapılan zekâ testi sonuçları ömür boyu benzer sonuçlar verecektir. Eğer farklılıklar çıkıyorsa bunun sebebi sadece test uygulanırken yaşanan kaygı, stres vb. etkenler olacaktır (Weinberg, 1989).

Bilimsel açıdan belirlemek zor olsa da beslenme, sosyoekonomik durum, eğitim gibi etmenler de zekâyı etkileyen çevresel etmenlerden sayılmaktadır. Genetik etmenlere bakıldığında da aynı evde yetişen kardeşlerin, aynı evde yetişen evlatlık edinilmiş çocuklara göre zekâ puanlarının daha benzer çıkması, genetiğin de zeka üzerindeki rolünü göstermektedir (Kovas vd., 2007).

Zekâyı etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Sayı, 2022):

**2.1.1.1 Kalıtım.** Yapılan araştırmalar; zekâ ve kalıtımı birbirinden ayıramayacağımızı, IQ puanlarının anne – babanın IQ puanından bağımsız olmadığını göstermiştir (Blau, 1981; Lehrke, 1997). Meta – analiz çalışmalarına bakıldığında da kalıtımın, insan yaş aldıkça daha etkili olduğunu göstermektedir. Yani yaş aldıkça zekâ üzerinde diğer etkenler azaldıkça kalıtımın etkisi artmaktadır (Segal, 2000).

**2.1.1.2 Çevre.** Zekâyı etkileyen faktörlerden çevreye baktığımızda; yaşanan yer, ailenin sosyoekonomik durumu, ailenin eğitimi, okula devam, arkadaş grubu,

egzersiz yapma, sağlık ve beslenmeyi sayılabilmektedir (Sayı, 2022). Őehirde yaşamak, okula dzenli devam etmek, ailenin gelirinin yksek olması, ebeveynlerin eğitim durumunun en az lisans dzeğinde olması, arkadaş grubunun kendi sosyoekonomik durumuna yakın kişilerden oluşması, dzenli egzersiz, anne sütünu yeterince ve uzun sreli almak ve sonrasında da sağlık ve yeterli beslenmeye devam etmek kişinin zekâsını geliştirmektedir. Bunların tam tersi durumda olan kişilerin zekâ puanları ne yazık ki daha dűk olmaktadır (Sayı, 2022). Jensen'e gcre (1972) dűk sosyoekonomik cevreden gelen özel yetenekli çocuklar, o ortamdan alınıp iyileştirilmiş imkanların olduğu bir yerde yetiştirilirse zekâ puanlarında artış olacaktır.

**2.1.1.3 Eğitim.** Ceci ve Williams'ın (1997) yaptıkları calışmalar eğitim alan çocukların zekâ puanlarının, almayanlara gcre arttığını gstermiştir. Freeman (1934) tarafından yapılan bir araştırma (akt: Ceci ve Williams, 1997) gstermiştir ki gcebe hayat yaşayan ya da çocuklarının okula devamlılığıyla ilgilenmeyen ailelerin dzenli okula gitmeyen çocuklarında beş yaşından itibaren zekalarında gerileme başlamıştır.

**2.1.1.4 Cinsiyet.** Genel olarak calışmalara bakıldığında kadın ve erkek zekâları arasında cinsiyete bağlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak biyolojik yapıdan dolayı (beyin ve hormonlar) kadınlar; genel sölzel dűřünme becerileri, genel zekâ ve sölzel beceri alanlarında yksek cıkarken erkekler; sayısal beceriler, gorsel beceriler ve mantıksal cıkarımlar alanlarında yksek cıkmışlardır (Jensen, 1980).

**2.1.1.5 Dođum Sırası.** Dođum sırasının zekayı etkileyip etkilemediği araştırıldığında geniş ailelerde dnyaya gelen çocukların zeka testlerinde daha dűk puanlar aldıkları gcrmlműřtir. Aynı zamanda bu araştırmalar gstermiştir ki sonradan doğan çocuklar, önceden doğan çocuklara gcre daha zeki olmaktadır (Belmont ve Marolla, 1973).

## 2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenekli çocuklar, yaşitlarına göre daha hızlı gelişim gösterirler ve bu durum da onların bebeklikten itibaren fark edilmelerini sağlar. Bu çocuklar diğer yaşitlarına göre farklılık gösterse de her özel yetenekli çocuk aynı özellikleri taşımaz, kendi aralarında da farklı özellikler gösterebilmektedirler (Sayı, 2017).

Bebeklikte özel yetenekli çocukların kendileriyle ilgili verdiği bazı ipuçları vardır. Bunları; az uyuma isteği, gürültüye duyarlılık, çevresindeki kişileri hemen tanımaya ve onlara tepki vermeye başlama, dikkat süresinin fazlalığı, öğrenmeye heves, erken ve fazla dil gelişimi, kitap merakı vb. sayılabilmektedir (Kokot, 1999).

Bebeklik dönemimin hemen peşinden gelen okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuklar zihnen ileride olsa da küçük motor beceriler açısından geride kalmaktadırlar. Bu durum da onların hayal kırıklı yaşamalarına ve öfkelenmelerine sebep olabilmektedir (Webb ve Kleine, 1993). Okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz; yaşitlarına göre erken okuma ve yazma ve bunları fazla ilgi, düzgün ve tam cümleler kurama, fazla hareketli olma, lider gibi davranma, yetişkinlerle olmaktan keyif alma vb. (Ersoy ve Avcı, 2004).

Özel yetenekli çocuklar ilkokul ve ortaokul çağına geldiklerinde yaşitlarından farklı bilişsel özellikler göstereceklerinden okul yaşantıları da farklı geçmektedir. Öğretmenlerinin mutlaka onlara uygun, onları zorlayan ve kendi seviyesinde çalışma ve materyallerle onları desteklemesi gerekmektedir (Sayı, 2017). Bunun yanı sıra özel yetenekli çocuklar yaşitlarına göre daha hassas duyuşsal özellikler de gösterebilmektedir ve bunu oldukça yoğun yaşayabilmektedirler (Dabrowski, 1979).

Özel yeteneklilerin kişilik özelliklerinden en baskın olanları özgür olma ihtiyaçları ile mükemmeliyetçi olmalarıdır. Yaşamlarının her alanında olduğu gibi eğitim yaşantılarında da özgür olmak, kararları kendileri almak isterler. Öğretmen vb. otoriteleri benimsemezler. Kendi istedikleri zamanda istediklerini yapmayı tercih ederler. Herhangi bir çalışmayı yapmak için yönlendirilmeye ihtiyaçları yoktur çünkü onlar içsel motivasyona sahiptirler (Sayı, 2017). Mükemmeliyetçilikte ise her zaman kendilerine yüksek hedefler koymaları, basit işlerle yetinmeyip bunu karmaşıklaştırarak başarıyı yakalama isteği gibi durumlardan bahsedebiliriz. Ancak mükemmeli yakalama isteği bazı durumlarda başarısızlığı da getirebilmektedir. Bazı mükemmeliyetçi kişiler başarısızlık endişesi adına çalışmaya hiç başlamamaktadır (Hamacheck, 1978).

Tüm bunlardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve bunların eğitim ortamına yansımalarına bakacak olursak bu çocuklar; küçük yaştan itibaren okumaya ve öğrenmeye aç olduklarından okul yaşantıları başladığında yaşıtlarına göre belli bir bilgi seviyesindedirler. Bu durum da onların müfredattan sıkılma, gerekenleri yaşıtlarına göre daha hızlı yapıp kalan zamanda sıkıldığı için başka şeylerle uğraşma dolayısıyla sınıfın dikkatini dağıtma; yaşıtlarıyla arkadaşlık kuramayıp yetişkinlere ya da kendinden büyüklere yöneldiği için yaşıtları arasında dışlanabilme; özgürlüğü sevmesi ve farklı ilgi alanlarına sahip olması sebebiyle grup çalışmalarına uyum sağlayamama; bireyselliği sebebiyle de saygısız ve kuralsızlık gibi etiketlerle yaftalanmayla karşılaşabilmektedir (Sayı, 2022).

**2.2.1 Özel yetenekli öğrencilerin fiziksel ve duysal özellikleri.** Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel becerileri akranlarına göre üst düzeyde olsa da fiziksel özellikleri akranlarıyla aynı ilerlemektedir. Buna asenkronize gelişim denir (Tannenbaum, 1992). Zihinsel olarak kendilerini yetişkin gibi görsele de fiziksel olarak daha güçsüz hissettikleri için özel yetenekli öğrenciler fiziksel etkinliklerden pek hoşlanmayabilirler. Kendi hedefleri ile yapabildikleri çeliştiği için de her fiziksel etkinlikte bulunmayıp sadece kendilerini iyi hissettikleri etkinliklere yönelebilirler (Kaplan Sayı, 2022). Bu çocukların duyu ve sinir sistemleri akranlarına göre daha gelişmiştir ve bu nedenle de ses, ışık, koku, ıslaklık gibi uyarıcılara karşı daha hassastırlar (Sak, 2010).

**2.2.2 Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri.** Özel yetenekli öğrenciler; akranlarına göre daha duyarlı, kendilerinin ve etrafındakilerin farkında olan, hassas kişilerdir (Webb, 1993). İnsanları ve onların sosyal ilişkilerini rahatlıkla anlar ve etrafındakilerin duygu ve düşüncelerinin farkında olmasıyla kendi isteklerini arka plana alarak öncelikle onları mutlu etmeye odaklanabilirler (Davaslıgil, 1994).

Özel yetenekli öğrenciler, etraflarına karşı büyük bir hassasiyet besledikleri için anksiyete, depresyon gibi rahatsızlıklara daha meyillidirler. Duyguları aniden değişebilir ve yoğun hisler yaşarlar, bu durum da yaşamı sorgulamalarına sebep olabilmektedir. İletişimde oldukları kişilere kolay kırılıp kolay bir şekilde moralleri bozulduğu için güven sorunları da yaşamaktadırlar. Böylesi bir hassasiyet hem üstünler için hem de etrafındaki kişiler için sıkıntı oluşturabilmektedir (Distin, 2006).

Sorumluluk sahibi yapıları ve ahlaki kuralları benimsemelerinden dolayı çevreleri tarafından güvenilen kişilerdir (Delisle, 2006). Bununla birlikte kendi düşünce ve isteklerinde ısrarcı olmaları ve bunu kabul ettirmedeki dayatmacı tavırları etrafları tarafından hoş karşılanmayabilir. Otorite ile sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir (Coleman ve Cross, 2005).

Farkındalıklarının yüksek olması etraflarındaki sosyal iletileri kolaylıkla ve erken yaştan itibaren almaya başlamasını sağlamaktadır. Özel yetenekliler, bu iletilere kendilerine göre yanıtlar oluştururlar ve verdikleri yanıtlara göre de saygısız, kötü ya da içine kapalı bir görüntü sergileyebilmektedirler (Mc Mann ve Oliver, 1988).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerinden biri de oldukça hassas yapılarının olmasıdır. Bu hassasiyet ile aile ve yakın çevresinden başlayarak topluma yayılan bir duyarlılıkları vardır. Başkaları için üzülme, onlara şefkat besleme, kendi kırgınlıklarını yok sayıp affedici olma gibi özellikler gösterebilirler ancak karşı taraftan benzer duyarlılıklar göremediklerinde ya da bu davranışlarının suistimal edildiğini fark ettiklerinde kendilerini değersiz ve aşağılanmış hissedebilmektedirler (Delisle, 2006). Böyle sorunlar yaşayan özel yetenekli öğrenciler arkadaş edinmek ya da dışlanmamak için kendilerinden taviz vermek zorunda kalabilmektedirler. Bu durum da kendi içlerinde bir çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir (Clark ve Zimmerman, 2004). Hassasiyeti yüksek olan bu öğrenciler, anne ve babalarının da duygu, düşünce ve beklentilerini kolaylıkla anlamakta ve onların mutlu olabilmeleri için bu doğrultu da davranmaya çalışmaktadırlar. Kendileri olamamak da yine bu öğrenciler için sorun olmaktadır. Özellikle özel yetenekli kız çocukları toplum beklentisine göre hareket etmeleri gerektiğini düşünmekte ve bu şekilde davranmaya çalışmaktadırlar (Kerr, 2009).

Saygısızlık, bencillik, haksızlığa uğrama gibi konularda oldukça hassas olan özel yetenekli öğrenciler, adalete çok önem vermektedir. Bu da insanlarla olan ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir. Kendi içlerinde de sık sık hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Ahlaki duyarlılığı yüksek olan bu öğrencilerin, iletişimde oldukları kişilerin tavırlarını anlaması ve kabullenmesi zor olmaktadır (Kerr, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerde en sık karşılaşılan özelliklerden biri de mükemmeliyetçi olmalarıdır. Mükemmeli yakalamak isterken ana hedeften uzaklaşma, zamanı yönetememe gibi sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra mükemmeliyetçi olmaları nedeniyle başaramama ya da mükemmeli yakalayamama endişeleri sebebiyle denemekten kaçabilmektedirler. Onlar için “ya hep ya hiç” kuralı

geçerlidir (Distin, 2006). Mükemmeliyetçi bir özellik gösteren özel yetenekli öğrenciyi keşfetmek de zor olmaktadır. Denemekten kaçındığı için yetenekleri fark edilememektedir (Kerr, 2009).

**2.2.3 Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri.** Robinson ve Clinkenbeard (1998), yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha iyi problem çözdüğünü ve daha iyi işlem yapabildiklerini görmüşlerdir. Eleştirel düşünme becerileri, problem çözme, olağandan farklı düşünme ve düşünceler arasında bağlantı kurma, diğer düşüncelere karşı da anlam geliştirme özel yetenekli öğrencilerin öne çıkan özelliklerindedir (Davaslıgil, 2004).

Özel yetenekli öğrenciler, bilgiyi üst seviyede anlar ve kavrarlar. Meraklıdırlar ve ilgilendikleri birden fazla alan vardır. Böylece birçok işi birlikte yürütebilirler. Düşünceler, disiplinler arasındaki farklı ilişkileri görüp bunlar arasında bağlantı kurabilirler. Birden fazla seçenek düşünme, orijinal düşünceler üretme, soyut terimleri kullanabilme becerileri, genelleme yapabilme, görsel düşünme vb. üst düzey düşünme becerileri erkenden gelişmektedir. Hızlı düşündükleri için akranlarına göre daha hızlı çıkarımlarda bulunabilirler. Öğrendikleri bilgileri hızlı ve kolay işleyebilir ve geniş açıdan sentezleyebilir, ortaya bir ürün koyabilirler (Clark, 2008; Kaplan Sayı, 2013).

Düşüncelerinde var olan akıcılık ile diğer düşüncelere daha çabuk geçerek düşünceler arası bağlantılar kurabilirler. Tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütmelerde başarılıdırlar (Davaslıgil, 1994).

**2.2.4 Özel yetenekli öğrencilerin okuma özellikleri.** Akranlarına kıyasla okumaya çok erken yaşta başlayan özel yetenekli öğrenciler, okumayı bilgiye ulaşmak için bir araç olarak görürler. Reis'e (2004), göre özel yetenekli öğrencilerin okuma özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Okuma eylemine karşı yüksek ilgi duyma,
- b) Okuduklarından yola çıkarak yaşantı değişikliği oluşturma,
- c) Okuma odağının uzun süreli olması,
- d) Yaş grubunun çok üstünde okuma materyali seçme,
- e) İlginç okuma materyallerini tercih etme.

**2.2.5 Özel yetenekli öğrencilerin dil özellikleri.** Özel yetenekli öğrencilerde dil gelişimi ilk aylarda başlamaktadır. Bir yaşına geldiklerinde düzgün cümle kurmaya başlarlar. En geç dört yaşına geldiklerinde de kendi kendilerine okumaya başlamış olurlar. Okumaya başlama beraberinde yazı yazmayı da getirmektedir. Akranlarında kıyasla kitaplara aşırı ilgi duyma da özel yetenekli çocukların dil gelişimlerinin bir göstergesidir (Sak, 2020).

Yaşlarına göre ileri dil gelişimine sahip olan özel yetenekli öğrencilerin sözcük dağarcıkları da yaşlarına göre oldukça ileridedir. Bununla birlikte okuma etkinliğinde yine yaşlarına göre daha bağımsızdırlar ve kendi yaş gruplarına hitap eden kitaplardansa yetişkin seviyesinde kitapları tercih etmektedirler (Sayı, 2022).

Özel yetenekli öğrencilerin dil becerileri soyut ifadeleri, terimleri daha rahat anlamalarını ve kullanmalarını sağlar. Böylece özel, karmaşık, soyut olan metinleri kolaylıkla özümser, üzerinde fikir beyan edebilirler (Clark, 2002).

## **2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi**

**2.3.1 Dünyada özel yetenekli çocukların eğitimi.** Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında yüzyıllar öncesine gidilmektedir. Çok eski zamanlardan itibaren özel yetenekli kişiler dikkatleri çekmiş ve onların eğitimlerinin de farklı olması gerektiği düşünülmüştür. Örneğin Eflatun, özel yeteneklilerin kız erkek ayrımı yapılmadan ayrı bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini vurgulamıştır. Rönesansla birlikte güzel sanatlar alanında yetenekli olan kişiler de desteklenmeye başlanmıştır([http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education)).

Dünyada özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili ilk düşünce Amerika'da ortaya konmuş ve Marland Raporu ile birlikte özel yeteneklilik hem zekâ hem de yetenek açılarından tanımlanmıştır ([http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education)). Amerika eğitim sisteminde özel yeteneklilik ile ilgili net bir program olmasa da özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi gerektiği vurgulanmış ve özel yetenekli öğrenciler için özel okullar, sadece belirli alanlarda eğitim veren Magnet okulları, okul içinde okul uygulamaları, okul genelinde zenginleştirme ve hızlandırma çalışmalarıyla yaz okulları ile bu öğrenciler desteklenmeye çalışılmıştır (Renzulli,2010). Kanada'da tanılı özel yetenekli öğrencilerin tercih edebilecekleri, normal okul müfredatının daha yaratıcı şekilde kendilerini sunulduğu liseler bulunmaktadır.

İngiltere, öncelikle her öğretmenin özel yetenekli öğrencilerle çalışabilecek seviyede olmasına önem vermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi genel eğitim programına dahil olsa da daha özel ihtiyaçlara sahip öğrenciler için okullarda hızlandırma ve zenginleştirme çalışmaları yapılmaktadır. Güzel sanatlar alanında özel yetenek gösteren öğrenciler için de okul dışı birçok seçenek bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim materyallerinin hazırlanmasında National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Deneği) NACE önemli bir göreve sahiptir. (Akt: Akarsu, 2004).

Fransa da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenin niteliğine önem veren yerlerdendir. Eğitime genel olarak bakıldığında özel yetenekli öğrencilere farklı davranılmasa ya da akranlarından ayrılmasalar da tanılama ve gruplama çalışmalarına oldukça önem verilmektedir (Yamin, 2010).

**2.3.2 Türkiye’de özel yetenekli çocukların eğitimi.** Ülkemizde Enderun Mektebi ile özel yetenekli öğrencilere özel eğitimler başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte de bu eğitimler oldukça çeşitlenmiştir (Akarsu, 2004).

**2.3.2.1 Anadolu güzel sanatlar liseleri.** 1989 yılında açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ortaokuldan sonra resim, müzik, dans, tiyatro gibi alanlarda özel yetenek gösteren öğrencileri bireysel başvuru ile ve seçerek alan okullardır. 2012 yılında spor bölümü de eklenmiştir (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

**2.3.2.2 Fen liseleri.** 1963 yılında açılan fen liselerinin amacı fen ve matematik alanında özel yetenek gösteren öğrencilerin seçilmesi ve bu alanda ileri eğitime tabi tutulmasıydı. Günümüzde bu liselere giriş şekli değişmiş olsa da içerikte yine fen ve matematik alanlarında yoğun eğitim mevcuttur (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

**2.3.2.3 Sosyal bilimler lisesi.** Sosyal Bilimler Lisesi ilk defa 2003 yılında İstanbul’da açılmıştır. Edebiyat ve sosyal alanlarında özel yetenek gösteren öğrencilerin eğitilmesi ve yükseköğretime hazırlanması olan bu liselerin sayısı Anadolu Öğretmen Liselerinin 2014 yılında artmıştır. İlk yılı hazırlık olmak üzere toplam beş yıl eğitim veren okullarda yatılı okullardandır ([https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal\\_bilimler\\_lisesi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_bilimler_lisesi))

**2.3.2.4 Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu.** MEB ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında 30.06.2002 tarihinde imzalanan protokol ile Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu, 2002-2003 eğitim öğretim yılından itibaren özel yetenekli öğrencilerin eğitim alabileceği Türkiye'de tek ilköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte yürütülen çalışmalar 2013 yılında MEB kararı ile durdurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile burada yürütülen “Özel yeteneklilerin Eğitimi” projesi sona ermiştir (<https://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/>).

**2.3.2.5 Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL).** 1993 yılında özel yetenekli öğrencilerin ortaöğretim eğitimi için kurulan lise sonrasında Türk Eğitim Vakfına devredilerek eğitim-öğretim hayatına devam etmeye başlamıştır. MEB müfredatı ile birlikte Uluslararası Bakalorya eğitim programı da kullanılmaktadır. Müfredatın yüzde otuzu öğrenciler tarafından belirlenmektedir (Yıldız, 2010; Eriş, 2015).

**2.3.2.6 Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP).** 2007 yılında Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığınca kurulmuştur. 2014 yılında ise uygulama ve araştırma merkezine dönüştürülmüştür. Kapsam olarak Türkiye'deki ilk ve tek program olma özelliğini taşımaktadır.

ÜYEP'in ana amacı zeka, üstün zeka ve yaratıcılık alanlarında bilimsel araştırmaları yürütmek, zeka ölçümleri yoluyla üstün yetenekli öğrencileri tanılamak ve öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktır (<https://uyep.anadolu.edu.tr/hakkimizda>).

**2.3.2.7 Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM).** Özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitimin yanında okul dışında bilim ve sanat alanlarında yetenekleri doğrultusunda akranlarıyla çalışabildikleri merkezlerdir Bilim Sanat Merkezleri. BİLSEM'ler okullar bünyesinde de türlü düzenlemelerle hazırlanabildiğinden ülkenin her ilinde varlığını sürdürmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin hem yaş olarak hem de zeka olarak akranlarıyla bir arada olmaları ve onlarla kendi becerilerine yönelik çalışmalar yapabilmeleri açısından avantajlıdır. Özel yetenekli öğrenciler burada toplumla bütünleşen ve farklılığın bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetişmektedirler. Okul ortamında zeka akranlarını bulamayan özel yetenekli öğrenciler için zihinsel, sosyal ve duygusal paylaşımı sağlayarak mutlu vakit geçirdikleri bir yer haline gelen BİLSEM'lerin olumsuz sayılabilecek bir yönü öğrenci seçiminde tam performans gösterememesi, farkına varılamayan özel yetenekli öğrencilerin olmasıdır (Baykoç, 2004).

## 2.4 Okuma

Güneş (2007: 117) okumayı şu şekilde tanımlamaktadır: Görme, algılama, anlamlandırma, yapılandırma, seslendirme vb. göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan çoklu bir süreçtir. Güteryüz'e göre (2002: 151, 152) okuma alışkanlığı olan birinde gözlemlenen bazı davranışlar bulunmaktadır. Bunlar:

- Kitapçıları gezme, yeni yayınları inceleme,
- Yeni çıkan kitapları takip etme ve bu kitaplar hakkında konuşma,
- Kitaplık oluşturma ve kitaplığını zenginleştirme,
- Olumsuz okuma tutumlarına karşı okumayı savunmadır.

Okuma; kelime ve cümlelerin işitme, görme, dokunma (Braille alfabesi) gibi duyularla algılanarak anlamlandırılması ve değerlendirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Sezer, 1991; Akt. Sever, 2004). Türk Dil Kurumu okumayı, "Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirme." olarak tanımlamaktadır (TDK GÜNCEL SÖZLÜK, 2024). Türk Dil Kurumunun okuma ile ilgili verdiği bir diğer anlam ise "Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenme" olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumayı seven birçok özel yetenekli çocuk için kitaplar gerçekten bir servet niteliğindedir ve onların en iyi arkadaşıdır. Kitapları, onların hayal dünyalarının sınırlarını zorlayan, aynı anda birçok farklı yerde olmalarını sağlayan ve onları anlayan bir araç olarak görmektedirler (Leana Taşçılar, 2021).

Hayat boyu okuma alışkanlığımızın olması için okumaya ilgi duymamız gerekmektedir. Okumaya ilgi duymaya başlayan kişi, okuma alışkanlığı kazanır ve bu

devamlılık gösterir (Dökmen, 1994). Yılmaz (1993), bir kişinin okuma alışkanlığı kazanmasında bazı etmenler söz konusu olduğunu söyler. Bunlar: ebeveyn, öğretmen, arkadaş; aile, okul, çevre; çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemleridir. Bu dönemlerden en önemlisi çocukluk dönemidir çünkü okumayı öğrenmemizle birlikte 8-12 yaş arası en iyi okur olduğumuz zamandır (Saras ve Kuzu, 2006).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bütün bireyler için önemli olduğu gibi özel yetenekliler için de oldukça önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin erken okuma deneyimleri; kısa bir zaman dilimi içerisinde kendi başlarına okuma becerisine sahip olmaları ve okuduğunu anlama bakımından metnin ana fikrini, metinde verilmek isteneni kolay bir şekilde yorumlayabilme kabiliyetleri şeklinde gözlenebilmektedir. Bu bireyler, detaylı bilgi sahibi oldukları metinleri diğer metinler ile bağlantılar kurarak okuyabilmekte ve sözcük dağarcıklarını da fikir yürütme yoluyla geliştirmektedirler (Baş, 2013).

**2.4.1 Okuma tutumu.** Okuma tutumu, kişinin (öğrencinin), okumaya ilişkin bakış açısını olumlu ya da olumsuz etkileyen tavrıdır (Tunnell ve diğ., 1991). Okuma tutumu birçok etmenin etkisindedir ve buna göre değişiklik gösterir. Yetenek, öz benlik, zekâ, ev ortamı, cinsiyet, ilgi bu etmenlerin bazılarıdır (Garnet, 2002). Yetenek ve okuma tutumu arasındaki olumlu ilişki, iyi okuyucuyu belirlemektedir (Parker, 2004).

Özel yetenekli öğrenciler, akranlarına göre daha çok okurlar ve bunu severek yaparlar. Çoğunlukla okumayı erken yaşta kendi kendilerine öğrenmişlerdir ve farklı türler okurlar (Akarsu 2001, Davaslıgil ve Leana 2004).

Literatüre göre özel yetenekli öğrenciler ilköğretim 1. Sınıfa okumayı bilerek gelirler (en az yarısı), bunun dışında yaşlarına göre de okuma seviyeleri oldukça ileridedir (Bonds ve Bonds 1983, Van Tassel- Baska Johnson, Hughes ve Boyce 1996). Yine literatür incelendiğinde öğrencilerde yaş ilerledikçe okuma tutumunda azalma olmaktadır ancak yapılan araştırmalar göstermiştir ki özel yetenekli öğrencilerde bu tutum değişmemektedir. Yaş ilerlese de özel yetenekli öğrencilerin okumaya tutumu yüksektir (Kennedy ve Halinski 1975; McKenng Kerr ve Ellsworth 1995; Worrell, Roth ve Gabelko 2007).

Genel sonuçlara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumunun yüksek olduğu görülse de bunun aksi sonuçlar da bulunmaktadır. Parker (2004), özel yetenekli ilköğretim öğrencilerinin ve yaşlılarının okuma tutumunu incelemiş ve arada

anlamalı bir farklılığa rastlamamıştır. Martin (1984), üstün yeteneklilerle yaptığı çalışma sonucunda ise öğrencilerin 5'te 1'inin olumsuz okuma tutumuna sahip olduğunu görmüştür. Bu öğrenciler okuma dışındaki etkinliklere yönelmeyi tercih etmektedirler. Özel yetenekli öğrenciler daha çok gazete, dergi ve daha büyük yaştakiler için yazılmış kitapları tercih etmektedir (Hawkings 1983, Cooter ve Alexander 1984).

Amerika Kütüphaneler Birliğinin yaptığı sınıflandırmaya göre yılda 21 ve daha fazla kitap okuyanlar “çok okuyan okuyucu”, yılda 6 - 20 arasında kitap okuyanlar ise orta düzey okuyucu olarak belirlenmiştir. Oğurlu'nun çalışmasına göre de ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin okuma sınıflandırması orta düzey ve üst düzey olarak bulunmuştur (Oğurlu, 2014). Ünal'ın (2006), yaptığı çalışma da literatürü destekler niteliktedir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuma tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Literatüre baktığımızda birçok araştırmanın öğrencilerin okuma tutumuna yönelik olduğunu görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler özelinde okuma tutumu ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Oğurlu (2014)'e göre özel yeteneklilerde okuma tutumu ile eleştirel okuma arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte okunan sayfa sayısının fazlaşmasının eleştirel okuma becerisine büyük katkı sağlamaktadır.

Okuma ilgilisi ve okuma alışkanlığı üzerine birçok çalışma olsa da bunların çoğu tanılanmamış çocuklarla yapılan çalışmalardır (Okur ve Özsoy, 2017). Özel yetenekli çocuklar, yaşlarına göre daha erken ve daha çok, çeşitli türlerde okuma gibi özelliklere sahiptirler (Akarsu, 2001; Davaslıgil ve Leana, 2004). Yapılan çalışmalara göre özel yetenekli çocuklar, okula başladıklarında yaşlarına göre birkaç yıl önde okuma seviyesine sahiptirler (Bonds ve Bonds, 1983; Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996).

Özel yetenekli öğrenciler için okuma; keyif aldıkları, yaşlarına göre oldukça erken başladıkları, yine yaşlarına göre en az iki yıl daha ileride bir seviyeye sahip oldukları, üst seviyede dil ve anlama becerisi geliştirdikleri bir eylemdir (Reis vd. 2004). Okuma, özel yetenekli öğrenciler için oldukça pratik bir şekilde bilgiye ulaşmanın yolu ve keyifli bir etkinliktir Anderson, Tollefson ve Gilbert, 1985). Böylece özel yetenekli öğrencilerin içten gelen bir motivasyonla olumlu okuma tutumuna sahip oldukları söylenebilmektedir.

**2.4.2 Eleştirel okuma.** Eleştirel düşünme, aktif bir zihinsel süreçtir. Kendi düşüncelerimizin farkında olarak öğrendiklerimizi uygulamayı, yaşananları anlamayı amaçlar (Cüceloğlu, 1994). Eleştirel düşünmenin temelinde bilgiyi kullanma eğilimi bulunmaktadır (Cantürk, Gürhan ve Başer, 2009).

Smith (1965), okumayı üç bölümde incelemiştir: alıcı, eleştirel ve yaratıcı okuma. Alıcı okuma, metinde belirtilenlerin ortaya çıkarılması olarak açıklanmaktadır. Alıcı okuma tamamlandıktan sonra sıra eleştirel okumaya gelmektedir. Eleştirel okumada metinle ilgili çıkarımda bulunulması ve analizler yapılabilmesi beklenmektedir. Okunan metinden elde edilen bilgilerle çıkarımların yapılabilmesi, problemlerin çözülebilmesi, metinle ilgili sorular sorulabilmesi eleştirel okumada olması gereken özelliklerdir (Gallagher, 2004).

Eleştirel düşünme ile dil becerileri birbirini tamamlar çünkü eleştirel düşünmeyle elde edilenleri anlamlandırmak ve bir beceriye dönüştürmek için dil becerilerini kullanmak gerekmektedir. Bundan yola çıkarak da eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerisi yakından ilişkilidir. Eleştirel okuma, üst düzey bilişsel becerileri içerir. Kişi; analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme işlemlerini gerçekleştirerek edindiği bilgilerle mantıklı bir sonuca ulaşır. Normal okumaya göre farklılıklar taşıyan eleştirel okumada sorgulayıcı bakış açısı devreye girer (Erol ve Erdem, 2017).

Hayatta başarılı olabilmek için sadece okumak yeterli değildir. Eleştirel okumayı bilmek de gerekmektedir. Eleştirel okumayı bilen biri; okudukları ile ilgili sorular sorar, yargılar geliştirir (McDonalds ve Trautman 2006, Gallagher 2004).

Epçaçan (2012), yaptığı çalışmada eleştirel okuma ile okuma tutumu arasında doğrudan bir ilişki bulmuştur. Buradan yola çıkarak eleştirel okuma becerimiz arttıkça okumaya eğilimimizin de arttığını söyleyebiliriz.

Eleştirel okuma dediğimizde aklımıza ayrıntılı ve şüpheli bir okuma eylemi gelmelidir. Eleştirel okumada okuma işi analize ve üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya teşvik etmektedir. Böylece metin ayrıntılarıyla kavranır, değerlendirilir ve okuyucunun bilgileriyle sentezlenir. Bu durum da kişinin düşünme becerilerini geliştirmesine, özgünlük kazanmasına yol açar (Wheeler, 2007).

Eleştirel okuma yapabilmek için belli bir okuma alışkanlığına sahip olunması gerekmektedir. Bu alışkanlıkla birlikte kazandığı okuma tecrübesi ile de okuyucu metindeki bakış açılarını anlayabilmeli, kurgu ve gerçek arasındaki ayrımı görebilmeli ve olay ve durumları derinlemesine analiz edebilmelidir (Aydın, Erol ve Kaya, 2020).

Özmutlu, Gürler, Kaynak ve Demir (2014: 1123): “Eleştirel okumanın aynı zamanda metinle iletişime girmeyi, metni irdelemeyi, farklı kaynaklara başvurarak karşılaştırmalar yapmayı ve sürekli sorgulamayı gerektiren, okuyucunun aktif olmasını zorunlu kılan dinamik bir süreç olduğu söylenebilir” diyerek anlatmıştır eleştirel okumayı. Eleştirel okuma, bireyin sahip olabileceği üst düzey becerilerdendir ve Kettler (2014), özel yetenekli çocuklarda yüksek eleştirel düşünme becerisi olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 2002).

## 2.5 Jacob’s Ladder Okuma Programı

Jacob’s Ladder Reading programı Amerika’da kullanılan bir okuma programıdır. Program, özel yetenekliler için geliştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin okuma, anlama ve üst düzey düşünme becerilerini ilerletmeyi amaçlamaktadır. Merdiven tekniği de denilen Jacob’s Ladder Okuma Programı öğrencilerin farklı metin türleriyle basitten karmaşığa giden yollarla çalışmasını sağlamaktadır. Bu çalışmayla metinler daha derinden analiz edilip sentezlenebilmektedir. Programın özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini olumlu yönde etkilediği kullanıcılar tarafından onaylanmıştır (Routledge).

Jacob’s Ladder Okuma Programı özel yetenekli öğrencilerin okuma, anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma programıdır. Programın yapısı incelendiğinde kısaca şunlardan bahsedilebilir:

### Programın Yapısı

- 1. Beceri Merdivenleri:** Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin basit basamaktan daha karmaşık basamaklara doğru ilerlemesi beklenmektedir. Sıralama yapma, olaylar arasında ilişkiyi belirleme ve gerçekleşen olayın geniş çaptaki etkilerini analiz edebilme.
- 2. Okuma Materyalleri:** Özel yetenekli öğrenciler için seviyelerine uygun, onları zorlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek metinler seçilmektedir. Bu metinler fabl, masal, öykü gibi olaya dayalı metinler olduğu gibi kurgusal olmayan, düşünceye dayalı metinler de olabilmektedir.

3. **Sorgulamaya Dayalı Öğrenme:** Jacob's Ladder Okuma Programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir program olarak onların soru sormalarına ve tartışabilmelerine olanak sağlamaktadır. Böylece eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır.
4. **Duygusal Kazançlar:** Program, öğrencilerin duygusal öğrenmelerini de desteklemektedir. Çalışmalardan öğrendiklerini duygusal ve sosyal hayatına da uyarlayabilmelerini sağlamaktadır. Böylece bu programla öğrenim gören öğrencilerin empati seviyelerinin gelişmesi, iletişimlerinin güçlü olması, kendi benliklerinin farkında olmaları gibi becerileri artmaktadır.
5. **Öğretmen Rehberi:** Program; içeriğinin nasıl uygulanacağı, merdivenlerin basamaklarının geçişleri gibi ne yapılacağıyla ilgili öğretmenleri ayrıntılı şekilde yönlendirmektedir. (William & Mary School of Education).

Jacob's Ladder Okuma Programı, okul öncesi, ilkököl ve ortaoköl öğrencileri için planlanmıştır ve ayrı eğitim metaryallerinden oluşmaktadır (William & Mary School of Education). Dört beceri merdiveninden oluşan Jacob's Ladder okuma programında her merdiven farklı bir beceriye odaklanır. Merdiven A; çıkarımlara ve sonuçlara odaklanır. Öğrenciler, sıralama ve neden sonuç etkinlikleriyle çıkarımlar ve sonuçlar çıkarırlar. Merdiven B; genellemeler yapmaya odaklanır. Önce detayları ve örnekleri vermeyi öğrenirler. Daha sonra genellemeler yapmak için bu detayları sınıflandırmaya ve düzenlemeye geçerler. Merdiven C; temalara odaklanır. Öğrenciler, ortamı ve karakterleri belirleyerek başlar ve ardından edebi durum hakkında çıkarımlarda bulunur. Merdiven D; etkinlikleri başka sözcüklerle ifade etme ve özetleme yoluyla öğrencileri yönlendirerek yaratıcı senteze odaklanır (Stambaugh, 2007).

Merdivenlerde ele alınan dört hedefle birlikte beşinci hedef süreç becerileri olmuştur. Bu hedefin amacı sınıfta okuma materyalinin etkileşimi ve tartışılması yoluyla öğrenmeyi teşvik etmektir. Bunların sonunda öğrenciler şunları yapabilecektir:

- Metnin desteğini kullanarak bir okuma parçasına ilişkin anladıklarını ifade etme,
- Bir sözcüğün ya da söz grubunun anlamı hakkında uygun diyaloga girme,

- Bir parçanın amacı hakkında çeşitli fikirleri sözlü ve yazılı olarak tartışabilme (Stambaugh, 2007).

Jacob's Ladder Okuma Programı ve bu programın özel yetenekli öğrencilerin becerilerine etkisiyle ilgili ülkemizde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan bu çalışma ülkemizde yapılan ilk çalışma özelliğini göstermektedir.

Öte yandan okuma programının aksayan yönleri olduğunu söylemek de mümkündür. Örneğin çok fazla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma üzerinde durması bu aksayan yönlerden birisidir. Burada özellikle okuma tutumunu arttırmak ve okuyucuyu okuma işlevine bağlamak amacıyla yaratıcılığa ve yaratıcı okumaya daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okuma programının küçük yaş grubuna hitap ettiği düşünüldüğünde düşünme becerileri basamaklarının daha ayrıntılı ele alınması gerekmektedir.

Metin türleri açısından oldukça güzel metinler sunan programdaki metinler, kültür farklılığı düşünüldüğünde farklı metinlerle değiştirilmelidir. Özellikle şiirler ve kıssadan hisse hikayelerinde kültürel farklılıklar oldukça ön plana çıkmaktadır.

Analitik yapısının yoğun olması da programı çocukların gözünde eğlenceli olmaktan çıkarabilir. Bu nedenle görsellerin eksikliği, yaratıcılığı ön plana çıkaran etkinliklerin eklenmesi, kültürel çeşitliliği de düşünerek evrensel metinlerin tercih edilmesi, öğrencilerin kendi projelerini yapmalarına olanak sağlaması, ortaya ürün koyacakları etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

Programın genel amacı ve basamakların basitten karmaşığa gitmesindeki amaç özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek, okuma tutumlarını arttırmak olsa da etkinliklerin içerikleri 5N, 1K sorularından öteye gidememiş, günümüz MEB Türkçe dersi okuma anlama çalışmalarıyla benzerlik göstermiştir.

## **2.6 İlgili Araştırmalar**

Ülkemizde ve dünyada özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar her geçen gün artsa da ne yazık ki özel yeteneklilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu bölümde okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileri ile ilgili araştırmalar genel olarak ele alınmıştır.

**2.6.1 Ülkemizde okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar.** Ünal (2006), yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerini incelemiştir. Çalışmasının sonunda bu yaş grubu öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Çam (2006), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının sonunda eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yılmaz (2008) çalışmasında, başarı durumları değişiklik gösteren 7. Sınıf öğrencilerinin okuma yöntemlerinin yaratıcılık seviyelerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucu göstermiştir ki öğrencilerin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri onların yaratıcılıklarını olumlu şekilde arttırmaktadır.

Kurulgan ve Çekerol'un (2008) araştırmaları, çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, bölüm öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuma tutumlarını incelemek olmuştur. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğrencilerin olumlu okuma tutumları olduğu ve yüksek seviyede okuma alışkanlıkları olduğu tespit edilmiştir ancak okuma materyalleri seçimlerine bakıldığında gazete gibi süreli yayınlar yerine kitap okumayı tercih ettikleri görülmüştür.

Aşılıoğlu (2008) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenme eylemini ezberleme ve hatırlama üzerine kurduklarını görmüştür. Bu durum ülkemizdeki okullarda öğrencilere eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmadığını göstermektedir. Böylece öğrencileri, eski bilgileri ile yeni bilgilerini harmanlayamamakta ve yeni fikirler geliştirememektedir.

Diren (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Türkçe dersi becerilerinden biri olan okuma kazanımlarının öğrencilerde davranış değişikliği oluşturma ve öğrencileri kütüphaneye yönlendirmeye uygun olması konusundaki beklentilerinin yüksek olmadığını belirlemiştir. Böylece öğrencilerin okuma tutumlarının olumsuz ilerleyeceği üzerinde durulmuştur.

Karadüz'ün (2011) araştırması eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen adayı öğrencilerin serbest okuma süreçlerini incelemektir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin kitap okuma sebeplerinin

bilgilenmek olduğu ve bu nedenle de bilgilendirici kitaplar tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek herhangi bir okuma çalışması yapmadıkları görülmüştür.

Oğurlu (2011), araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerilerini çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda Amerika Kütüphaneler Birliği tarafından belirlenen bir yılda okunan sayfa sayısı ile karşılaştırma yapıldığında özel yetenekli öğrenciler, okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileri yönünden orta ve üst düzey kabul görmüşlerdir. Ünal (2006) tarafından yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Oğurlu (2011), çalışmasında aynı zamanda okuma tutumu ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi de incelemiş ve ikisi arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Akyol (2011) yaptığı incelemede, eleştirel okuma ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakmıştır. Sonuç olarak kız öğrencilerin eleştirel okuma seviyelerinin, erkek öğrencilerin eleştirel okuma seviyelerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Belet (2011) araştırmasında, ilköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hikâye anlatma yönteminin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2012) çalışmasında kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmedeki işlevine bakılmıştır. Çalışma sonunda, kurmaca metinlerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Akdan (2016), yaptığı çalışmada okullardaki eleştirel okuma becerilerine yönelik çalışmaların eksik olduğunu ve bunun sebebinin de sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

**2.6.2 Yurt dışında okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar.** Wolf (1967) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinde mantık ve eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, eleştirel okumada mantık becerilerinin çeşitli sınıf seviyelerinde öğretilebileceğini ve seçilen konuların özellikleriyle mantık puanları arasındaki ilişkinin ne olduğu gibi sorulara cevap verilebileceğini göstermiştir.

Alston (1972), sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre eleştirel okuma becerilerini araştırmıştır. Araştırma sonunda, eleştirel okuma becerisinin yaştan

etkilendiği, yaşla birlikte eleştirel okuma becerisinden alınan puanın arttığı bulunmuştur.

Carr, (1984), yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuma programı ihtiyaını incelemiştir. Çalışmanın sonunda özel yetenekli öğrencilerin normal müfredattan farklı bir okuma programına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Yaygın yanlış inanışlardan biri olan özel yetenekli öğrencilerin okumayı ve okuma tutumu ve st düzey okuma becerilerini kendi kendilerine geliştirebilecekleri dşncesinden yola çıkararak öğretmenler bu çocukları sınıfta yalnız bırakmakta ya da diğer akranlarıyla aynı okuma çalışmalarına katılmalarını beklemektedirler. Carr, bunun hata olduğunu ve özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir program ile çalışmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Molfese, Modglın ve Molfese (2003), yaptıkları araştırmada ailenin okuma tutumu ile çocuğun okuma tutumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda görülmüştür ki çocuğun okuma tutumu, ailesinin okuma tutumuyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla ailenin iyi bir okuma tutumuna sahip olması, ailesini örnek alan çocuğun da iyi bir okuma tutumu geliştirmesine destek olmaktadır.

Connerly (2006), yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin öğretimini araştırmıştır. alışmasında zel yetenekli 4. Sınıf ğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katılımını gözlemlemiş ve bu çalışma için edebi metinlerden yararlanmıştır. Çalışmanın sonunda eleştirel düşünmenin ğretilabilir olduğuna ve öğretmenlerin öğrencilere bu ortamları ve çalışma etkinliklerini sağlamaları gerektiğine varılmıştır.

Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) araştırmalarında İnternet ve ekran kullanımının çocukların okuma alışkanlıklarını ve okuma tutumlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların görüşlerine göre eğer tedbir alınmazsa yeni nesil yazılı kültürle tanışmadan doğrudan görsel kültürle yaşama başlayacaklarını ve bunun sonucunda da olumsuz kişilik özellikleri geliştireceklerini belirtmişlerdir.

David (2009) alışmasında, bir ğretim yaklaşımı olarak eleştirel okumayı incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, eleştirel okumanın okuma becerilerini ve akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır.

Lewin (2010) yaptığı çalışmada, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma becerileri öğretimini incelemiştir. Araştırmada, Bloom'un Taksonomisi'nin orta düzeydeki başlangıç sorularından, yüksek düzeydeki geliştirilmiş sorularına kadar

öğrencilere üç soru sorma etkinliği sunulmuştur. Bu çalışmaların sonunda öğrencilerin, okumanın, bir konu hakkında yazar ve okuyucu arasındaki bilgi alışverişine dayalı bir iletişim olduğunu anlamaları; yazarın konumu, önyargıları, kararlarıyla ilgili ya da gündeme dair sert, zor, sivri soruları sormak, bu sorularla gelecekteki okuyucular için potansiyel zorlukları gidermek, şüpheli olmak, anlamak ve değerlendirmek öğretimi sağlanmıştır.

Kim, Thompson ve Misquitta (2012) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede eleştirel okuma becerilerinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, eleştirel okuma beceriler yöntemlerinin öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri için, okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kammerer, Keck ve Staraschek (2019) araştırmalarında okuma tutumu ile metinler arasındaki çelişkilerin farkındalığı arasındaki bağlantıyı çalışmışlardır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki okuma tutumu yüksek olan öğrencilerin metinler arasındaki çelişkileri daha kolay bulmaktadırlar.

Pooresmaeil, Mohamadi, Ghorbani ve Kamali (2019) araştırmalarında okuma tutumu ve dilin inceliklerini anlama arasındaki bağlantıyı çalışmışlardır. Araştırmanın sonucu göstermiştir ki dilin kurallarını, söz dizimini ve anlamını iyi kavrayan çocuklar daha olumlu okuma tutumu geliştirmektedirler.

Rassaei (2019) araştırmasında kavram haritası ile çalışan öğrencilerin okuma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucu göstermiştir ki kavram haritası ile çalışan öğrencilerin okuma tutumları diğerlerine göre daha olumludur.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcıların seçilmesi, kullanılan deneysel desen, veri toplama araçları, işlem basamakları, analiz işlemleri, yöntem ve teknikler anlatılmaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma deneysel yöntem kullanılarak bu yöntemin “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Deney” deseni ile yapılmıştır. Çalışma iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Okuma Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri ölçeklerinden alınan puanlara göre rastgele yansız atama yöntemiyle deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiştir.

Deney grubu, 8 hafta boyunca Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programıyla ve programın ders araç gereçleri kullanılarak Türkçe eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Kontrol grubu ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan müfredat ile eğitim öğretimine devam etmiştir. Çalışma sırasında kontrol grubunun öğrenme - öğretme sürecine müdahale edilmemiştir.

Bu çalışmada Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının özel yetenekli ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Jacob’s Ladder Reading programının ilk kitabı ele alınmıştır.

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Çalışmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem kararlaştırılması yapılmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir özel okulun ilkokul düzeyinde öğrenim gören, tanılı 20 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir özel okulun ilkokulunda gerçekleşmiştir. Araştırmanın başında tüm öğrencilere ön test olarak Ünal (2006) tarafından hazırlanan “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Becerileri” ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonunda bu testlerden alınan puanlar ile sınıfların denkliği sağlanacak şekilde 10 öğrenci deney grubu, 10 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma Türkçe dersi okuma anlama kazanımlarını kapsayacak şekilde uygulanmıştır.

### 3.3 Verilerin Toplanması

**3.3.1 Veri toplama araçları.** Araştırmanın verileri, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının ve eleştirel okuma becerilerinin ölçülmesi için Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Bu ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 27.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarının oluşturulması ve kullanılıp değerlendirilmesiyle ilgili bilgiler aşağıda verilmektedir.

**3.3.1.1 Eleştirel okuma ölçeği:** Bu ölçek, öğrencilerin eleştirel okuma seviyelerini ölçmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri; açık, anlaşılır ve ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygundur. Ölçekteki maddelerin karşısında “Her zaman”, “Genellikle”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiç” şeklinde derecelendirme bulunmaktadır.

Ölçeğin maddelerinin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Her bir maddenin diğer maddelerle olan toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç güvenilirlik kat sayısı olan alfa değeri 0,88 olarak yüksek bulunmuştur. Bulunan bu değerlere göre, 22 maddenin yüksek düzeyde iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin birbirleriyle tutarlılığının olduğu da söylenebilir. Ölçek tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesi açısından yapı geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

Eleştirel Okuma Ölçeğinin güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılık sergilediğini göstermiştir ( $\alpha = .838$ ). Bundan yola çıkarak belirlenen 22 maddelik ölçek, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini ölçmede kullanılmıştır.

**3.3.1.2 Okuma tutumu ölçeği:** Bu ölçek, öğrencilerin okuma tutumu seviyelerini ölçmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri; açık, anlaşılır ve ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygundur. Ölçekteki

maddelerin karşısında “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde bir derecelendirme bulunmaktadır.

Ölçeğin iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca maddelerin birbirleriyle tutarlılığının olduğu söylenebilir. Yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde 25 maddenin tek faktörde toplandığı görülmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının ölçülmesi açısından yapı geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

Okuma Tutum Ölçeğinin güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılık sergilediğini göstermiştir ( $\alpha = .847$ ). Geliştirilen bu ölçek öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır.

**3.3.2 Veri toplama işlemleri.** Yapılan çalışma kapsamında uygulama yapılacak Okulu Müdürlüğünden, çalışılacak öğrencilerin velilerinden verilerin toplanması ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Uygulama okuluna devam eden, tanılı, 3 ve 4. Sınıf seviyesinde toplam 20 öğrenciye ön test ve son test olarak Eleştirel Okuma Ölçeği (Ünal, 2006) ve Okuma Tutumu Ölçeği (Ünal, 2006) uygulanmıştır.

Öğrenciler de yazılı ve sözlü olarak çalışmayla ilgili bilgi sahibi olmuştur. Öğrenciler; kimliklerinin saklı kalacağını, katılımın gönüllülük esaslı olacağını bilerek çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere uygulanan Eleştirel Okuma Ölçeği ve Okuma Tutumu ölçeği, araştırmacı tarafından bireysel kütüphanede uygulanmıştır. Uygulama süresi ortalama 30 dakikadır.

### **3.3.3 Jacob’s Ladder Okuma Programı Temelli Hazırlanan Okuma Programı.**

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmesini sağlamak amacıyla hazırlanması planlanan okuma programı için öncelikle ülkemizdeki ve dünyadaki üstünlerle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu konuya yönelik başka çalışmaların yapılmamış olması ve “Jacob’s Ladder Reading” programının tek örnek olmasından da yola çıkılarak bu program incelenmiştir. Programın içeriğinin hedeflenen çalışmaya uygun olduğu tespit edilerek bu program ışığında yeni program hazırlanmıştır.

Program hazırlanırken öncelikle metinler seçilmiştir. Metinlerin öyküleyici olmasına ve hayata dair ders çıkaracak sonuçlar içermesine ve özel yetenekli

öğrencilerin ilgisini çekecek seviyede olmasına dikkat edilmiştir. Ardından programdaki merdiven mantığından yola çıkarak basitten karmaşığa ilerleyecek şekilde üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerine hitap edecek ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarını sağlayacak etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken Sayı (2021) tarafından ortaya konan düşünme becerileri ve yaratıcılık basamakları (Tanımlama, Yönerge Takip Etme, Yönerge Oluşturma, Benzerlik ve Farklılıkları Bulma, Örnekleme, Sıralama, Çıkarımda Bulunma, Mantıklı Soru Sorma, Sınıflandırma, Analoji Bulma, Araştırma ve Sorgulama, Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma) entegre edilmiş ve okuma programı zenginleştirilip geliştirilmiştir. Ayrıca etkinliklere yaratıcılık eklenmiş olup; her okuma parçasının sonuna mutlaka kanıtlanmış bir yaratıcı düşünme becerisi entegre edilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin 5N, 1K formatından çıkarak özel yetenekli öğrencileri zorlayacak, düşündürecek, ortaya ürün çıkarmasını sağlayacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle Jacobs Ladder okuma programı daha derin ve yaratıcılığı destekleyen bir program haline getirilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki kazanımlar incelendikten sonra hem bu programa hem de araştırmanın hedefine yönelik üst düzey becerileri geliştirmeye uygun şekilde kazanımlar belirlenerek 8 hafta ve 32 saat sürecek okuma ders planı hazırlanmıştır.

## **Uygulama Süreci**

1. Jacobs Ladder programı Doç. Dr. Aysin Kaplan Sayı' nın çevirileri alınarak incelenmiştir.

2. Her etkinlik tek tek incelendikten sonra danışman ve araştırmacının görüşlerine göre programın iyi ve geliştirilmesi gereken yönleri analiz edilmiştir.

3. Sonrasında programa düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin daha fazla entegre edilmesine karar verilerek Sayı (2021) tarafından oluşturulan zenginleştirme basamaklarının programda kullanılmasına karar verilmiştir.

4. Her okuma parçası incelenerek yerine aynı ölçütleri karşılayan, özel yetenekli öğrencilerin düzeyine uygun daha ilgi çekici okuma parçaları bulunmuştur.

5. Okuma parçalarına Sayı (2021) tarafından oluşturulan zenginleştirme basamakları entegre edilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

6. Uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen programa son hali verilmiştir.
7. Uygulama için program okul idaresine sunulmuş, okul idaresi ve ebeveynlerden gerekli izinler alınmıştır.
8. Öğrencilere ön test yapılarak gruplar denkleştirilmiş ve random olarak deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
9. Deney grubuna hazırlanan program 8 oturum şeklinde 32 saat boyunca uygulanmıştır. Uygulama esnasında tek tek her bir öğrenciye ait dosyalar tutulmuştur.
10. Uygulama sonunda öğrencilere son test uygulanmış ve öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir.

**3.3.4 Veri analiz işlemleri.** Araştırma için kullanılan Okuma Tutum Ölçeği ile Eleştirel Okuma Ölçeği verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel çözümleri için SPSS-27.0 kullanılmıştır. Grup sayısının 30'dan küçük olması ve verilerin dağılım koşulları sebebiyle parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uygulanan Jacob's Ladder Reading Temelli Okuma Programı'nın üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine etkisini incelemek için deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileri ölçeklerinden almış oldukları grup içi ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, gruplar arası ön test-son test puanlarının kıyaslamak amacıyla ise Mann Whitney U-testinden yararlanılmıştır.

### 3.4 Sınırlamalar

Bu araştırma;

- 1) 2023-2024 öğretim yılı,
- 2) Uygulama İlkokulunda 3 ve 4. sınıf seviyelerinde okuyan, tanıli üstün zekâlı öğrenciler,
- 3) Türkçe dersi "okuma saati",
- 4) Jacob's Ladder Okuma Programı,
- 5) Araştırma sonucunda elde edilen bulguların benzer gruplara genellenmesi,
- 6) Araştırmada kullanılan ölçekler Okuma Tutum Ölçeği ve Eleştirel Okuma Ölçeği, ön test, son test ve bu testlerin ölçmesi düşünülen niteliklerle sınırlıdır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde Okuma Tutumu ve Eleştirel Okuma ölçekleri ile toplanan veriler analiz edilerek tablolar ile yorumlanmıştır. Bu çalışmada, hazırlanan Jacob's Ladder Okuma Programı Temelli Hazırlanan Okuma Programı'nın üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir.

#### 4.1. Okuma Tutumu ile İlgili Bulgular

**4.1.1 Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu düzeyi ön-test ölçümlerine ilişkin mann whitney u testi bulguları.** Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Ön-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testine ilişkin bulguları aşağıda 1 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Ön-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	10	12,50	125,00	30,000	-1,514	,130
Deney	10	8,50	85,00			
Toplam	20					

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu düzeyi ön-test ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U= 30,00$ ,  $p>,130$ ). Bu sonuçtan hareketle Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu düzeyi açısından yakın seviyede olduğu söylenebilir.

**4.1.2 Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu düzeyi son-test ölçümlerine ilişkin mann whitney u testi bulguları.** Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testine ilişkin bulguları aşağıda 2 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	10	7,6	76,00	30,000	-2,197	,029
Deney	10	13,40	134,00			
Toplam	20					

Deney grubu ve kontrol gruplarının 8 haftalık uygulama sonrasında aldıkları son-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, 8 haftalık uygulama sonunda, Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan üstün yetenekli öğrenciler ile okul programına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutumu düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=30.00$ ,  $p<.05$ ). Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan üstün yetenekli öğrencilerin, programa katılmayıp okul programına devam eden üstün yetenekli öğrencilere göre okuma tutumu düzeyinin daha yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, hazırlanan okuma programının, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

**4.1.3 Kontrol grubu okuma tutumu düzeyi ön – test ve son – test puanları için yapılan wilcoxon testi bulguları.** Kontrol Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testine ilişkin bulguları aşağıda 3 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

*Kontrol Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları*

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Kontrol grubu	Negatif sıralar	5	4,00	20,00	-,765	,444
Öntest - Sontest	Pozitif sıralar	5	7,00	35,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablo 3'te görüldüğü gibi kontrol grubunun okuma tutumu düzeyi ön – test ve son – test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non – parametrik Wilcoxon testi yapılmıştır. Test sonucuna göre kontrol grubunun okuma tutumu düzeyi için ön – test ve son – test arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır ( $z = -,765$ ,  $p > .01$ ). Yani, okul programına göre öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu düzeylerinden herhangi bir artış görülmediği söylenebilmektedir.

**4.1.4 Deney grubu okuma tutumu düzeyi ön – test ve son – test puanları için yapılan wilcoxon testi bulguları.** Deney Grubunun Okuma Tutumu Ön – Test ve Son – Test Wilcoxon Testine ilişkin bulguları aşağıda 4 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

*Deney Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları*

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney grubu	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,805	,005*
Öntest - Sontest	Pozitif sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

\*Fark  $p < .01$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun okuma tutumu düzeyi ön – test ve son – test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non – parametrik Wilcoxon testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney grubunun okuma tutumu düzeyi

için ön – test ve son – test arasındaki fark anlamlı çıkmıştır ( $z = -2,805$ ,  $p < .01$ ). Yani, Jacob’s Ladder Okuma Programı temel alınarak hazırlanan okuma programının, deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumunu arttırdığı söylenebilmektedir.

## 4.2. Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Bulgular

**4.2.1 Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma becerisi düzeyi ön-test ölçümlerine ilişkin mann whitney u testi bulguları.** Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Düzeyi Ön-test Ölçümleri için Yapılan Mann – Whitney U Testine ilişkin bulguları aşağıda 5 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Düzeyi Ön-test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	10	12,95	129,50	25,500	-1,854	,064
Deney	10	8,05	80,50			
Toplam	20					

Tablo 5’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U = 25,500$ ,  $p > ,064$ ). Bu sonuçtan hareketle Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma tutumu becerileri açısından yakın seviyede olduğu söylenebilir.

**4.2.2 Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu düzeyi son-test ölçümlerine ilişkin mann whitney u testi bulguları.** Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları aşağıda 6 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Düzeyi Son-test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	10	7,75	77,50	22,500	-2,082	,035
Deney	10	13,25	132,50			
Toplam	20					

Deney grubu ve kontrol gruplarının 8 haftalık uygulama sonrasında aldıkları son-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre, 8 haftalık uygulama sonunda, Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan üstün yetenekli öğrenciler ile okul müfredatına devam eden ve bu programa katılmayan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=22.500$ ,  $p<.05$ ). Jacob’s Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan üstün yetenekli öğrencilerin, programa katılmayıp okul müfredatına devam eden üstün yetenekli öğrencilere göre eleştirel okuma becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, hazırlanan okuma programının, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

**4.2.3 Kontrol grubu eleştirel okuma becerileri düzeyi ön – test ve son – test puanları için yapılan wilcoxon testi bulguları.** Kontrol Grubu Okuma Tutumu Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testine ilişkin bulguları aşağıda 7 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7

*Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Becerileri Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları*

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Kontrol grubu	Negatif sıralar	5	4,30	21,50	-,612	,540
Öntest - Sontest	Pozitif sıralar	5	6,70	33,50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubunun eleştirel okuma becerileri düzeyi ön – test ve son – test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non – parametrik Wilcoxon testi yapılmıştır. Test sonucuna göre kontrol grubunun eleştirel okuma becerileri düzeyi için ön – test ve son – test arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır ( $z = -,612$ ,  $p > .01$ ). Yani, okul programına göre öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri düzeylerinde herhangi bir artış görülmediği söylenebilmektedir.

**4.2.4 Deney grubu eleştirel okuma becerisi düzeyi ön – test ve son – test puanları için yapılan wilcoxon testi bulguları.** Deney Grubu Eleştirel Okuma Becerisi Düzeyi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testine ilişkin bulguları aşağıda 8 numaralı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

*Deney Grubu Eleştirel Okuma Becerisi Ön – Test ve Son – Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları*

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney grubu	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,807	,005*
Öntest - Sontest	Pozitif sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

\*Fark  $p < .01$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubunun eleştirel okuma becerileri ön – test ve son – test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non – parametrik Wilcoxon testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney grubunun eleştirel okuma becerileri düzeyi için ön – test ve son – test arasındaki fark anlamlı çıkmıştır ( $z = -2,807$ ,  $p < .01$ ). Yani, Jacob’s Ladder Okuma Programına göre hazırlanan okuma programının, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini arttırdığı söylenebilmektedir.



## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### 5.1 Sonuç

Yapılan çalışmada Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programı uygulanan ilkökul 3 ve 4. Sınıf seviyesindeki tanıli, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Program 8 haftalık olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan deney grubu öğrencileri ile bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin okuma tutumlarında olumlu yönde farklılık olduğu görülmüştür.

3. Okul programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumlarında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın sonunda, Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan deney grubu öğrencileri ile okul programına devam eden öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

5. Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu görülmüştür.

7. Programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında eleştirel okuma becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın sonunda, Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programına katılan öğrenciler ile okul müfredatına devam eden öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

## 5.2 Tartışma

Araştırma bulgularına göre bu bölümde “Jacob's Ladder Okuma Programı”ndan yola çıkarak hazırlanmış okuma programı ile öğrenim görmüş öğrenciler ile MEB Türkçe dersi müfredatına devam etmiş öğrencilerin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri tartışılacaktır.

**5.2.1 Jacob's Ladder Okuma Programından Yola Çıkılarak Hazırlanmış Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu üzerindeki etkisine yönelik tartışma.** Dilin dört temel unsurundan biri okumadır. Okuma için doğumla başlayan iletişim ihtiyacından sahip olabileceğimiz tüm bilgilere ulaşmanın ilk yoludur diyebiliriz (Mert, 2018). İnsanoğlunun yapısında var olan merak ve bu merak sonucu bilgiye ulaşma çabası küçük yaştan itibaren ortaya çıkmaktadır. Özellikle özel yetenekli çocuklarda bilgi açlığı ve bununla birlikte gelen okumaya ve kitaplara düşkünlük dikkat çekmektedir (Sayı, 2013). Özel yetenekli çocuklar, erken yaşta okumaya başlamalarıyla birlikte yaşıtlarına göre daha ileri seviyede sözcük bilgisine sahip olurlar. Okumaya düşkün olma, kolay algılama ve öğrenme, neden sonuç ilişkilerini çabuk kavrama, bitmeyen merak içinde olma, kendilerine yüksek hedefler koyma ve farklı şeyler denemeye istekli olma gibi özellikleriyle bu çocukları sınıf içinde normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte aynı öğretim programına tabi tutmak onlar için sıkıcı olmaktadır (Sayı, 2022). Bu kapsamda hazırlanan çalışmada “Jacob's Ladder” Okuma Programı temelinde hazırlanan okuma programının özel yetenekli çocuklardaki okuma tutumunu geliştirmesi, desteklemesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma sonucunda “Jacob's Ladder Okuma Programı” temel alınarak hazırlanan okuma programının etkisini ölçmek amacıyla Okuma Tutumu Ölçeği, programa katılan ve katılmayan özel yetenekli öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Programa katılan öğrencilerin okuma tutumlarının programa

katılmayan öğrencilere göre yükseldiği görülmüştür. Okuma Tutumu Ölçeğinden alınan yüksek puan, gelişmiş okuma tutumunu göstermektedir. Deney grubunun son-test puanlarındaki artış, hazırlanan okuma programıyla eğitimine devam eden özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirdiğini ve Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının etkili olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebi hazırlanan programdaki metinlerin ilgi çekici olması, içeriğe üst düzey düşünme becerilerinin ve yaratıcılığın entegre edilmesi olabilir. Nitekim özel yetenekli öğrenciler genellikle ilgi çekici metinleri okuma konusunda daha heveslidir. Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler zihinsel meşguliyet ihtiyaçlarının bir sonucu olarak üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcılıkla zenginleştirilen okuma programına daha istekli bir biçimde katılabilirler. Okur ve Özsoy'un (2017) yaptıkları, özel yetenekli öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin %52'sinin haftalık olarak 1- 50 sayfa arası, %34'ünün ise 51-100 sayfa arası kitap okuduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin kitap türü açısından daha çok roman (%64) ve bilimsel kitapları (%26) tercih ettikleri belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, yaşlarına göre daha ileri seviyede okuma alışkanlığı geliştirirler. Bununla birlikte akademik, sanatsal, yaratıcılık gibi alanlarda daha farklı ve üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirecek programlara ihtiyaç duyarlar. (Hallanan ve Kauffman, 1994). Dünyadaki çalışmalara bakıldığında ise özellikle Amerika'da özel yetenekli öğrenciler için okuma programları ile ilgili basit çalışmalar görülmüştür. Bu çalışmalar arasından ayrılan ve ihtiyaçlara yanıt vereceği düşünülen özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan William & Mary Özel Yetenekliler Eğitim Merkezinde kullanılan "Jacob's Ladder Reading" programıdır. Programın amacı, özel yetenekli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek ve gittikçe karmaşıklaşan etkinliklerle bu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ilerletmektir. Programın etkili olduğu, uygulandığı öğrencilerdeki üst düzey düşünme becerilerini arttırmasıyla kanıtlanmıştır (Stambaugh, 2007).

Araştırmadaki bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar şunlardır: Yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının akranlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ley ve Trentham, 1987). Kennedy ve Halinski,1975; McKenna, Kerr ve Ellsworth, 1995; Worrell, Roth ve Gabelko, (2007), de özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek olduğunu söylemişlerdir. McKenna, Kerr ve Ellsworth'un (1995) söylediğine göre genel olarak bakıldığında öğrencilerin

yaşları büyüdükçe okuma tutumu gerilemektedir ancak özel yetenekli öğrencilerde bu durum geçerli olmamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin okumaları için dışarıdan herhangi bir müdahaleye gerek kalmamaktadır, içsel motivasyonla isteyerek okuma eylemini gerçekleştirmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin okuma ilgileri akranlarına oranla birkaç yıl daha ileridedir (Harris ve Sipay,1990). Halsted'e (1988) göre, yetişkinliğimizde devam ettirdiğimiz okuma tutumumuz aslında çocukluğumuzda ilkokul ve ortaokul zamanlarında oluşmaktadır. Gentry, Gable ve Springer'in (2000) söylediğine göre de özel yeteneklilerin eğitimi konusunda birçok eğitimci onlara özel, ilgilenecekleri programların olması gerektiğinden bahsetmiştir (Gallagher, 1985; Maker, 1982; Parke, 1989; Passow, 1982; Renzulli, 1978, 1994; Ward, 1980). Özel yetenekli öğrencilerin olumlu okuma tutumuna sahip olmaları ve bunu erken yaşlarda geliştirmeleri, aynı zamanda da eğitim hayatlarında karşılaşmaları gereken programların onların ilgisini çekecek yönde olmasının gerekliliği araştırmalarla netleşmiştir (Oğurlu, 2014).

Literatür tarandığında da ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin okuma dünyasını geliştirecek, onları zorlayarak çabalamalarını sağlayacak bir okuma programına rastlanmamıştır. Oğurlu (2014) ve Ünal (2019), özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine yönelik çalışmalar yapmıştır ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu ve bunun geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini çalışmalarında belirtmişlerdir. Türk Milli Eğitim Türkçe dersi müfredatı incelediğinde özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu karmaşık yapıda bir okuma programı olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde bazı özel yetenekli öğrencilerin devam ettiği BİLSEM Türkçe dersi müfredatında da bu öğrencileri zorlayacak karmaşık yapıda bir okuma programı bulunmamaktadır (MEB, 2019). Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının özel yetenekli öğrencilerde olumlu yanıtlar vermesi programın; özel yetenekli öğrencilerin ihtiyacı olan, onların okuma tutumlarını geliştirecek ve destekleyecek bir program olmasından kaynaklanabilir.

**5.2.2 Jacob's Ladder Okuma Programından Yola Çıkılarak Hazırlanmış Okuma Programı'nın özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisine yönelik tartışma.** Eleştirel okuma becerisine sahip bir kişi, okudukları ile ilgili sorular sorar, yargılara varır ve metinden elde ettiği bilgilerle problem çözebilir (Gallagher, 2004). Eleştirel okumada kişinin okuduklarını aynen benimsemesi değil, bunları yeniden ele alarak sorgulaması, bunlarla ilgili sorular sorması yer almaktadır (Özensoy, 2012). McDonalds ve Trautman (2006), günümüz dünyasında öğrencilerin başarıyı yakalayabilmeleri amacıyla okuma tutumu geliştirmelerinin yanı sıra eleştirel okuma becerilerine de sahip olmaları gerektiğini özellikle vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda hazırlanan çalışmada "Jacob's Ladder" Okuma Programı temelinde hazırlanan okuma programının özel yetenekli çocuklardaki eleştirel okuma becerisini geliştirmesi, desteklemesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma sonucunda "Jacob's Ladder Okuma Programı" temel alınarak hazırlanan okuma programının etkisini ölçmek amacıyla Eleştirel Okuma Becerileri Ölçeği, programa katılan ve katılmayan özel yetenekli öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Programa katılan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin programa katılmayan öğrencilere göre yükseldiği görülmüştür. Eleştirel Okuma Becerileri Ölçeğinden alınan yüksek puan, gelişmiş eleştirel okuma becerilerini göstermektedir. Deney grubunun son-test puanlarındaki artış, hazırlanan okuma programıyla eğitimine devam eden özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini ve Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının etkili olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi programa doğrudan düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin entegre edilmesidir. Programda öğrenciler okuma parçasına uygun olarak kolaydan zora doğru düşünme becerilerine maruz bırakılmışlardır.

Konuyla ilgili alan yazına bakıldığında Oğurlu (2014), yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşamlarının ilerleyen zamanlarında okuma alışkanlıklarının daha kaliteli olması ve eleştirel okuma becerilerinin gelişmiş olması için bu öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin erken yaşlarda bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Demir'e (2019) göre eleştirel okuma becerilerinin kazanılması, kişinin üst düzey bilişsel seviyeye ulaşması için önem arz etmektedir. Bu nedenle de eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin oluşturulması ve bunların eğitim-öğretim müfredatlarında kullanılması oldukça önemlidir.

Literatür tarandığında da ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin okuma dünyasını geliştirecek, eleştirel okuma becerilerini ileri seviyeye götürecek onları zorlayarak çabalamalarını sağlayacak bir okuma programına rastlanmamıştır. Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programının özel yetenekli öğrencilerde olumlu yanıtlar vermesi programın; özel yetenekli öğrencilerin ihtiyacı olan, onların eleştirel okuma becerilerini geliştirecek ve destekleyecek bir program olmasından kaynaklanabilir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular ışığında bu çalışmanın ileride yapılacak benzer çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **5.3 Öneriler**

Araştırma sonuçlarına bakıldığında Jacob's Ladder Okuma Programı temelli hazırlanan okuma programı, çalışılan özel yetenekli öğrencilerde okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerini arttırmıştır.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Yapılan çalışma İzmir'deki bir özel okulun ilkokul 3 ve 4. Sınıf seviyesindeki tanımlı özel yetenekli çocukları kapsadığından çalışmanın genellenebilmesi adına daha büyük yaş gruplarına da uygulanması önerilmektedir. Dünyadaki diğer okuma programları incelenerek bu çalışmada Jacob's Ladder Okuma Programına yapıldığı gibi zenginleştirme çalışmalarlarıyla özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerine etkisi incelenebilir.

Bu çalışma özel bir okulda yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar devlet okullarına devam eden tanımlı, özel yetenekli öğrencilerle yapılabilir. Çalışmayı devam ettirecek kişiler, aynı çalışmayı özel yetenek tanımayan öğrenciler üzerinde de yapabilir.

Bu çalışma sadece nicel desende deneysel bir çalışmadır. Karma çalışmalar yapılarak, bu tür çalışmaların sonuçları daha detaylı analiz edilebilir. Bu tür programlar yıllar boyunca uygulanarak, öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerine etkisi boylamsal olarak incelenebilir.

## **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Yapılan çalışmada öyküleyici metinler tercih edilmiştir. Bundan sonra bu çalışmayı yapacak kişiler bilgilendirici metinlerle de çalışabilir. Sınıf seviyesi ne olursa olsun özel yetenekli öğrenciler okuma konusunda yaşitlarından daha ileride olacağından çalışma için seçilecek metinlerin bu çocukların zekâ yaşına uygun, düşündürücü ve üst düzey becerilere hitap edebilecek metinler olması gerekir; bu nedenle çalışmayı yapacak öğretmenlerin metin seçimlerinde oldukça titiz olması önerilmektedir. Okuma çalışmalarında öğrencilerin üst düzey düşünme yetenekleri devreye sokulmalı ve yaratıcı etkinliklere yer verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Akyol, A. (2011). 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Alston, D. N. (1972). An Investigation of The Critical Reading Ability of Classroom Teachers in Relation to Selected Background Factors. Association for Supervision and Curriculum Development, January, s. 341-343. Retrieved March 28, 2014 from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197201\\_alston.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197201_alston.pdf)
- Ataman A. (2005). *Özel eğitime giriş* (2. basım). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Geliştirme Yolları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 1-11.
- Aydın, E., Erol, S., & Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150.
- Baş, Ö. (2013). Üstün zekâlı olduğu varsayılan beş yaşında bir çocuğun okuma becerisi üzerine durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 47-52
- Baykoç. Dönmez, N. (2004). "Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler". Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 2004.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 59, s. 67-96.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Blau, Z. S. (1981). *Siyah Çocuklar/Beyaz Çocuklar: Yeterlilik, Sosyalleşme ve Sosyal Yapı*. Free Press.
- Bonds, C., & Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student. *Roepers Review*, 5, 46.

- Carr, S. K.athryn. 1988. How Can We Teach Critical Thinking?. *Chilhood Education*. v.65 n.2: 69-73.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Okul, zeka ve gelir. *Amerikan Psikoloğu*, 52 (10), 1051–1058.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Colleman, L. J. , Cross L.T. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching*. Austin: Prufrock Press Inc. ISBN: 978-1-59363-154-3
- Connerly, Debra. 2006. *Teaching Critical Thinking Skills To Fourth Grade Students Identified As Gifted and Talented*. Master Thesis. Graceland University.
- Coşkun, Yard. Doç. Dr. Eyüp. (2002). “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sy. 11.
- Cooter, R. B., & Alexander, J. E. (1984). Interest and attitude: Affective connections for gifted and talented readers. *Reading World*, 24(1), 97-102.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Davaslıgil, U., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekalı ve zekâlîların eğitimi projesi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, & M. R. Şirin (Eds.), *I. Türkiye üstün zekalı ve yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* (ss. 85–100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. Ön Rapor. Ankara.
- David, F. D. (2009). Critical Reading an Evaluation of A Teaching Approach. *Proceedings of The 39th IEEE International Conference on Frontiers in Education Conference*, IEEE Press Piscataway, NJ, USA, s. 657-662.  
Retrieved March 27, 2014 from <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818>
- Delisle, J. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklara Ebeveynlik*. Prufrock Press, Referans Çeviri Hizmetleri ve Yayıncılık Ltd.
- Demir, Erhan. (2019). “Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

- Demirel- Gürbüz Ş., Öpengin E. (2017). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. İçinde: Türkiye’de özel yeteneklilerde eğitim. Melekoğlu, M.A., Sak, U., (eds.), Pegem Akademi.
- 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.
- Distin, K. (2006). Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals for Gifted Children. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eriş, B. (2015). Her çocuk üstün yeteneklidir. Alfa.
- Erol, S., & Erdem, İ. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik algıları. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 236-249.
- Epeçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Gagne, M. (2003). Prososyal davranış katılımında özerklik desteği ve özerklik yöneliminin rolü. *Motivasyon ve Duygu*, 27(3), 199-223.
- Gallagher, K. (2004). *Deeper reading*. Portland, ME: Stenhouse.
- Gentry M, Gable R. K., & Springer P. (2000) Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, my class activities...? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, (1) 74-96.
- Gülyüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hawking, S. (1983). Reading interests of gifted students. *Reading Horizons*, 24(1), 18-22.
- Hallahan, D.P. ve Kauffman, J.M. (1994). *Exceptional Children: Introduction to Special Education* (6th ed.). Allyn and Bacon, Boston.
- Halsted, J. W. (1988). *Guiding gifted readers: from preschool to high school*.

Columbus, OH: Ohio Psychology.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

<https://doi.org/10.1080/02783198909553153>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_education)

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal\\_bilimler\\_lisesi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_bilimler_lisesi)

<https://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/>

<https://uyep.anadolu.edu.tr/hakkimizda>

Jensen, A. R. (1972). *Genetics and Education*.

Jensen, A. R. (1980). *Bias in Mental Testing Board Book*. New York: Free Press.

Kammerer, Y., Keck, D., & Staraschek, 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.

Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-152.

Karasakaloğlu, Nuri, Berker Bulut. 2012. Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. s.33: 94-109.

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 128-136.

Kennedy, L. D., & Halinski, R. S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension. *Journal of Reading*, 18(7), 518-522. <http://www.jstor.org/stable/40032726>

Kerr, B. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. Print.

Kılıç, M. (2020). Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi. *Yıldız Teknik Üniversitesi*.

Kim, W., Thompson, S. L. ve Misquitta, R. (2012). Critical Factors in Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research And Practice*, 27(2), s. 66-78.

- Kokot, S. J. (1999). *Help our child is gifted*. Retrieved.
- Kovas, Y., Hawort, C. M., Dale, P. S., Plomin, R., Weinberg, R. A., Thomson, J. M., Fischer, K. W. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development*, i-156.
- Kurulgan, M., & Serap Ç. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lehrke, R. G. (1997). *Zekanın cinsiyet bağlantısı: X faktörü*. Praeger Publishers/Greenwood Yayın Grubu.
- Leana Taşçılar, M. Z. (2021). *Çocuğum üstün zekâlı mı?* İstanbul: Destek Yayınları.
- Lewin, L. (2010). Teaching Critical Reading with Questioning Strategies. *Educational Leadership, Reading to Learn*, 67(6). Retrieved March 15, 2014 from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar10/vol67/num06/Teaching-Critical-Reading-with-QuestioningStrategies.aspx>
- Ley, T. C., & Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of the Gifted*, 87-98.
- Mackintosh, N. (2011). *IQ ve insan zekası*. Amerikan Kimya Derneği.
- Martin, C. E. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roepers Review*, 7, 72-73.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 144-154.
- McDonalds, N. B. & Trautman, T.S. (2006). Enhancing critical reading skills with kindergartners: a study of a computer-based intervention. Retrieved September 03, 2013, from <http://www.amered.com/docs/ReviewofEnhancingReadingSkills.pdf>.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Çocukların okumaya yönelik tutumları: Ulusal bir anket. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956.
- McMann, N. ve Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for Counselors. *Journal of counseling and development*.

- February, 1988. vol. 66.sosyal- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-2-3-4-5-6-7-8)*. Ankara.
- MEB. (2019). “Özel yetenekli öğrencim var” özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel Müdürlüğü.
- Mert, E. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerine bir araştırma. İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi.
- 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.
- 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.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(02), 29-43.  
[https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000197](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197).
- Okur, A., & Özsoy, Y. (2017). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 73-89.
- Ömeroğlu, E. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılansında Yaratıcı Dramanın Yeri. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Parker, C. T. (2004). An evaluation of student attitudes: Does ability affect attitude? Unpublished master's thesis, University of North Carolina.
- Piaget, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. New York: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- 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.

- Rassaei, E. (2019). Effects of two forms of concept mapping on L2 reading comprehension and strategy awareness. *Applied Linguistics Review*, 10(2), 93-116.
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kapan*. 60,3, 182.
- Renzulli, J., & Piaget, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In *Conceptions of giftedness*.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 119–130.
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child*. Parenting Research Based Decision Making Series.
- Robinson, A.; Clinkenbeard, P. (1998). ‘‘Giftedness: An exceptionality examined Annual Review of Psychology; Academic Research Library. 49, Pg: 117.
- Rogers, K. B. (1989). Üstün yeteneklilerin öğretmenlerini eğitmek: Ne bilmeleri gerekiyor? *Roepel Review*, 11(3), 145–150.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar-özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi.
- Sayı, A. K. (2017). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Kaplan Sayı, A. (2021). *Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Kitabı İçinde*. İstanbul Üniversitesi AUZEF Yayınları, Editör:Konyalıoğlu, Adviye Pınar, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 20, ISBN:978-605-07-0783-0, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 7856565).
- Sayı, A. K. (2022). *Üstün yetenekli çocuğun yaşam üçgeni*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 278-282.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4. basım). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stambaugh, T. (2007). Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural, Title I schools. Paper.
- Stambaugh, T. (2007). Jacob's Ladder okuma anlama programının kırsal, Title I okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Tezler, Tezler ve Yüksek Lisans Projeleri*. William & Mary. Makale 1550154169.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tunnell, M. O., Calder, J. E., Justen, J. E., & Phaup, E. S. (1988). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 25, 237-242.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D., Hughes, C., & Boyce, L. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461-480.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Moñks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, England: Pergamon Press.
- Weinberg, R. A. (1989). Zeka ve IQ: Önemli sorunlar ve büyük tartışmalar. *Amerikan Psikoloğu*, 44 (2), 98-104.
- Wheeler, L. K. (2007). *Critical Reading of An Essay's Argument*.
- Wolf, W. (1967). Logic and Critical Reading. Association for Supervision and Curriculum Development/ASCD, s. 419-425. Retrieved March 25, 2014 from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196702\\_wolf.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf)
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 119-124.
- Yamin, T. S., 2010 "Gifted Education in France".1.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyum Kitabı. (sy.69-73). Rota Yayın yapım, İstanbul.
- Yıldız, H. (2010). Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi].
- Yılmaz, D. (2021). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Yayın.

- Yılmaz, M. (2008). Türkçe okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları.  
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 131-139.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi).  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. [Master's thesis, Sakarya Üniversitesi]
- Zajonc, R. B., Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development.  
*Psychological Review*, 82(1), 74-88.

