

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA
ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA
EĞİLİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK ÜNAL

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU GÜR ERDOĞAN

OCAK 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA
ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA
EĞİLİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK ÜNAL

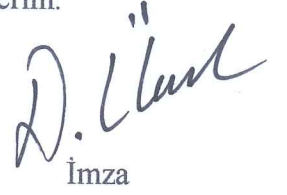
DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU GÜR ERDOĞAN

OCAK 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



İmza

Dilek ÜNAL

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi.....(İmza)
Özlem KARAKIŞ



Dr. Öğr. Üyesi
Üye Zeynep DEMİRTAŞ.....(İmza)



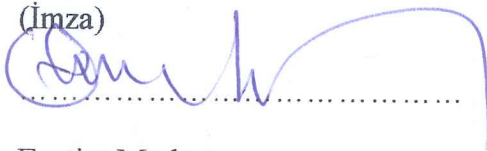
Dr. Öğr. Üyesi
Üye Duygu BİR ERDOĞAN.....(İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

03.04.2019

(İmza)



Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Okur-yazar olmak... Yüzeysel bir bakış açısıyla günlük yaşam içinde sıklıkla kullandığımız bu tabir, yazılı bir metni okuyup gerekli durumlarda birkaç satır yazabilme becerisinin çok ötesinde bir anlama sahiptir. Gerçek anlamda okur-yazar olarak nitelendirilen kişi, kendini diğerlerinden ayıran bireysel özelliklerinin ve yaşadığı dünya şartlarının farkındadır. Varoluşsal sorgulamalarıyla öğrenen, değerlendiren, tartışıp yeniden anlamlandıran ve bunları yazı aracılığıyla kendi dönem ve coğrafyasının da uzağına ileterek her türlü inanç ve kültürel yapıdaki zihinle paylaşımında bulunandır. Araştırmada, ülkemiz geleceği adına büyük öneme sahip özel yetenekli bireylerin okur-yazarlık durumları bu bakış açısı ve duyarlılıkla incelenmiştir.

Öncelikle tez çalışmasının başlangıcından itibaren her aşamasında desteğini, sabır ve ilgisini esirgemeyerek bana rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN' a ve samimi destekleriyle bilimsel çalışmalar konusunda farkındalık kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Serhat ARSLAN ve Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU başta olmak üzere, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Şu anda farklı dallarda üniversite eğitimlerini sürdüren bilim ve sanat merkezinde on yılı aşkın süre birlikte çalışma fırsatı bulduğum sevgili öğrencilerime bireysel ve mesleki yaşantıma katkıları ve bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasında bana esin kaynağı oldukları için çok teşekkür ederim. Öğrencim Cansel CANAZ' a İngilizce özet konusundaki desteği nedeniyle ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, güven ve sevgisiyle güç bulduğum değerli eşim Hüseyin ÜNAL ile biricik çocuklarım Nursima ve Yavuz Bera' ya süreçteki sabır ve desteklerinden dolayı tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALİŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA EĞİLİMLERİ

Ünal, Dilek

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN

Ocak, 2019. xiv+137 Sayfa.

Bu çalışmada ülke geleceği için büyük önem arz eden özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve bunların çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de amaçlar arasındadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu betimleme çalışmasında araştırma evrenini Türkiye’deki bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) kayıtlı özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerindeki BİLSEM’ lere devam eden, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiş 4-8. sınıf düzeyinde 160 kız ile 192 erkek olmak üzere 352 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde sayısal değişkenlerin normallik testi *Kolmogrov Smirnov* testi ile kontrol edilerek sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda *Independent Samples t Test* ve *One-Way Anova*, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise *Mann Whitney U* testi ve *Kruskal Wallis H* testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normal dağılım göstermediği durumlarda *Spearman’s Rho* korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve bunlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına

yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinde kız öğrenciler lehinde anlamlı fark vardır ve sınıf düzeyine göre ölçeklerden elde edilen en yüksek puan ortalamaları beşinci sınıflara, düşük puanlar ise altıncı sınıflara aittir. Özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapıları ile yazma eğilimleri ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin “dışadönüklük”, “yumuşak başlılık”, “özdenetim” ve “deneyime açıklık” boyutları puan ortalamaları arasında düşük düzeyde negatif ilişki; “duygusal dengesizlik (nörotizm)” boyutunda ise düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Çalışma sonunda katılımcıların BİLSEM’lerde devam ettikleri yetenek alanlarının yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, anne ve babaların eğitim durumlarının özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Türkçe dersini ve yazmayı seven, kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulan, günlük tutan ve evlerinde kitaplıkları bulunan öğrencilerin, diğerlerine kıyasla çok daha olumlu okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların, özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, kişilik yapısı, okuma alışkanlığına yönelik tutum, yazma eğilimi.

ABSTRACT

ATTITUDES TOWARDS READING HABITS AND WRITING TENDENCIES OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Ünal, Dilek

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

January, 2019. xiv+137 Page.

In this study, it is aimed to determine the attitudes towards reading habits and writing tendencies of gifted and talented students who are of great importance for the future of the country. Evaluating the relationship between the students' attitudes towards reading habits and their writing tendencies, and determining whether they show meaningful differences according to various variables are also among the aims of the study. In this study of descriptive, where quantitative research methods are used, the population consists of gifted and talented students, which are registered in BILSEMs (Science and Arts Centers) in Turkey. Sample group is constructed from 352 students by random sampling method, 160 girl and 192 boy, between 4-8th grade, who are attending BILSEMs in cities Sinop, Kayseri, Sakarya and Antalya. In the study, "Personal Knowledge Form", "Five-factor Personality Scale", "Attitude Scale for Reading Habits", "Writing Tendency Scale" were used as data collection tools. In the analysis of the obtained data, the normality test of the numerical variables was controlled by *Kolmogorov Smirnov* test. In cases where the numerical variables show normal distribution, *Independent Samples t-Test* and *One-Way Anova* were used. In cases where the numerical data do not show normal distribution, *Mann Whitney U* test and *Kruskal Wallis H* test were used. *Spearman's Rho* correlation coefficient was used in the analysis of the relations between binary variables when they do not show normal distribution. At the end of the study, it was determined that gifted and talented students' attitudes towards reading habits and their writing tendencies are at high levels and there is a meaningful, positive and weak relation between them. According to the findings, there is a meaningful difference in students' attitudes

towards reading habits and writing tendencies in favour of female students, and the highest scores obtained from the scales according to the grade level belong to the fifth grade, while the lower scores belong to the sixth grade. When the relation between gifted and talented students' personality structures, writing tendencies and attitudes towards reading habits is analysed, low-level negative relationship between the mean scores of the scale's "extraversion", "docility", "self control", "openness to experience" dimensions; in the "emotional imbalance (neuroticism)" dimension low-level positive relationship was found. According to the results of the study, there was no significant difference in the writing tendencies of the participants caused by their regular talent areas in science and art centres; there was no significant difference in their attitudes towards reading habits and writing tendencies caused by the educational level of their parents. Students who like Turkish lesson and writing, who find themselves successful in writing, who keep diaries and have libraries in their homes, have a much more positive reading attitude and writing tendency than others. The findings obtained from the study has the quality to contribute to the organisation of educational programs that will contribute to the development of gifted and talented students.

Keywords: Giftedness and talent, personality structure, attitudes towards reading habits, writing tendency.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Ön Söz.....	vi
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xiv
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2 Alt Problemler.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Sayıtlılar.....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar.....	8
1.7 Kısaltmalar.....	9
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1 Özel Yetenek / Üstün Zekâ / Üstün Yetenek	10
2.1.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....	14
2.1.3 Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitimi.....	18
2.1.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma ve Yazma.....	19
2.1.5 Okuma	21
2.1.6 Okuma Alışkanlığı.....	23
2.1.7 Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum.....	26
2.1.8 Yazma.....	27
2.1.9 Eğilim ve Yazma Eğilimi.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar	34
2.2.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Becerilerine Yönelik Araştırmalar.....	34
2.2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Araştırmalar.....	40

2.2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar.....	44
2.3 Araştırmaların Genel Sonucu.....	44
3. Bölüm, Yöntem	45
3.1 Araştırma Modeli	45
3.2 Çalışma Grubu	45
3.3 Veri Toplama Araçları	47
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	47
3.3.2 Beş Faktör Kişilik Ölçeği.....	47
3.3.3 Yazma Eğilimi Ölçeği.....	48
3.3.4 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği.....	49
3.4 Veri Toplama Süreci.....	51
3.5 Verilerin Analizi.....	51
4. Bölüm, Bulgular	52
4.1 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	52
4.1.1 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	53
4.1.2 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	54
4.1.3 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	55
4.1.4 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	56
4.1.5 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	58
4.1.6 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.7 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	60

4.1.8	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	62
4-1.9	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.10	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	64
4.1.11	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	65
4.1.12	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.13	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	67
4.1.14	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	68
4.1.15	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	69
4.1.16	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	70
4.1.17	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.18	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.19	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
4.1.20	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	74
4.1.21	4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup	

Olmama Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.2 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	76
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	78
5.1 Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Eğilimleri ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.1.2 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	82
5.1.3 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	84
5.1.4 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM’ de Devam Ettikleri Yetenek Alanına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
5.1.5 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	90
5.1.6 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okuma Tutumları İle Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
5.1.7 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme, Yazmayı Sevme ve Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
5.1.8 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olma ve Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
5.1.9 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimleri Arasında İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	98
5.1.10 Genel Sonuç.....	100
5.2 Öneriler.....	102
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	102
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	104
Kaynakça.....	106
Ekler.....	128

Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri.....	137
-------------------------------------	-----

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	46
Tablo 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	50
Tablo 3. Tablo 3. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Eğilimleri ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları.....	52
Tablo 4. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 5. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 6. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	55
Tablo 7. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 8. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Spearman's Rho Testi Sonuçları	58
Tablo 9. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	59
Tablo 10. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 11. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 12. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 13. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64

Tablo 14. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 15. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 16. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 17. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 18. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 19. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 21. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 22. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 23. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 24. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	75

Tablo 25. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Spearman Rho korelasyon kat sayısına göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar.....	76
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil1. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı	12
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Aksan (1998:11) tarafından “bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca farklı nitelikleri beliren, kimi sırları bugün bile çözülemeyen büyüklü bir varlık” şeklinde tanımlanan dil, Ergin’e göre (1994:7) insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan, sosyal bir müessese; seslerden oluşan muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir. Bahsi geçen sistem o denli karmaşık bir yapıya sahiptir ki eldeki çok sayıda kaynağa rağmen, iki bin yıl boyunca üç farklı kıtada konuşulan, okunan ve yazılan Türk dili bile henüz tam anlamıyla kavranamamıştır (Caferoğlu, 1994).

Tarihin en erken dönemlerinden beri insanlar arasındaki temel iletişim aracı olarak kullanılan dil, “anlamaya” ilişkin dinleme ile okuma; “anlatmaya” ilişkin olarak da konuşma ile yazma yeteneklerinin bütününe ifade eder (Pilav, 2014; Sever, 2011; Yalçın, 2002). Dinleme ve konuşma insanın doğasında olan becerilerdir ve yaşam boyu sürekli olarak gelişim halindedir; ancak okuma ve yazma becerisi genellikle örgün eğitim sürecinde geliştirilir (Aslan, 2007; Karatay, 2011; Keseroğlu, 2005; Kramer, 2002; Yalçın, 2002).

Türkçe Sözlük’te “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlenmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek” (Türk Dil Kurumu (TDK), 2005: 1494) şekillerinde ifade edilen okumanın tanımlarında farklılıklar olsa da araştırmacılar, okumanın zihnin gelişimine büyük fayda sağlayan düzeyli bir zihinsel işlem olduğu noktasında birleşmektedir (Geçgel ve Burgul, 2009: 342; Güneş, 2007: 117; Karadüz, 2011: 1). Görme, konuşma ve kavramayı içeren bilişsel yönünden dolayı, bir yetenekler bileşkesi ve psikolojik süreç olarak kabul edilen okuma (Özbay,

2006a: 161) farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir. Ayrıca duyuşsal, bilişsel, devinişsel, iletişimsel yönleri ile algılama ve öğrenme gibi birkaç boyutu bulunmaktadır (Geçgel ve Burgul, 2009: 342; Karadüz, 2011: 1). Okuma toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik boyutlarının yanında çok önemli bir eğitim aracıdır. Yazılı materyaller örgün eğitim sürecinde ana kaynak olarak kullanıldığından, öğretim programlarındaki temel öğrenme yöntemi olarak, *okuma* ağırlık kazanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005, 2009a, 2015a, 2018).

Öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik yaklaşımları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenir ve zihinsel bir süreç olan okuma vasıtasıyla kişinin düşünme, anlama, sorgulama, problem çözme, eleştirme, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri gelişir (Güneş, 2007). Bu nedenle faydalı bir eğitim-öğretim süreci ve sağlıklı bir yaşam için öğrencilerin okuma yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmalıdır. Bu açıdan okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde çocukların rol model olarak gördükleri ailelere ve eğitimcilere büyük iş düşmektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Tanju, 2010).

Türkçe Sözlük'te yazı “düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi veya anlam-sanat ve biçim bakımından yazılan şey” (TDK, 2005: 2154) olarak tanımlanır. Dört temel dil becerisinden biri olan ve “duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin kısacası insanın his ve fikir hayatıyla bağlantılı her türlü olgunun birtakım sembol ve işaretlerle anlatılması” (Pilav, 2014: 86) ve “ sözü, düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatmak” (TDK, 2005: 2156) şekillerinde tanımlanan *yazma* da bilinç ile bilinçaltını bütünleştiren bir çeşit ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Dil becerilerinin en karmaşığı ve son halkası olan yazma becerisinin bir düşünce süreci olduğunu da bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Sürecin ilk basamağında anlatım zihinde kurgulanır, birleştirilir, gerekli ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak şekillendirilir. Duyuşsal boyutta ise yazanın his, fikir ve dilekleri ifade edilir. Yazı esnasındaki kas hareketleri de sürecin psiko-motor becerilere dönük bölümünü oluşturur. (Köksal, 2011: 7; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148). Bu nedenle yazma birden fazla becerinin bir arada sergilendiği zor ve üst düzey bir yeti olarak karşımıza çıkar.

Yazma biliş ötesi becerileri ihtiva eder ve düşünme yeteneği ile yazma arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu nedenle yaşama farklı ve eleştirel bir gözle bakan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirme yapabilen kişilerin etkili ifade yeteneğine sahip olmaları beklenir (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Okuma bilgi ve

fikir edinmede, yazma ise duygu ve düşünceleri diğer insanlarla paylaşmada önemli araçlar olduğundan ilk okuma-yazma öğretiminin hemen ardından, ilköğretimden itibaren kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerle bu beceriler üzerinde sistemli şekilde durulmaktadır (Karatay, 2011).

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı içinde, tüm sınıf düzeylerinde, kazanımların yapı ve sıralanışı öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanarak üst düzey bilişsel yetilerini geliştirmelerine yönelik düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler her ne kadar öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik gelişimleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiş olsa da esasın yaş/sınıf düzeyinde genellemelerle oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2015a). Bu genellemelerle alana yönelik çalışmaların sürdürülmesi mümkündür; ancak dil gelişiminin bireysel olduğu gerçeğinden hareketle her öğrenci için bu standartların kabul edilemeyeceğini de unutmamak gerekir. Zira bazı öğrenciler öğrenme ve dil gelişimi açısından akranlarından ileri düzeyde becerilere sahiptirler (Çağlar, 2004a; Moore, 2005; Sak, 2010).

İlgili genellemelere dâhil edemeyeceğimiz, yabancı yazında “gifted and talented” olarak tanımlanan bu öğrenciler (Gagné, 1985, 2010; Renzulli, 1978, 2002, 2016; Sally, Reis ve Renzulli, 2004) akranlarına kıyasla erken dönemde okumayı öğrenir ve sözcükleri doğru telaffuzlarıyla uygun cümle yapıları içinde kullanırlar. Sözcük dağarcıkları zengin, düşünceleri akıcı ve ezberleri kuvvetlidir (Çağlar, 2004a; Sak, 2011). Yaşlıtlarına kıyasla edebi metinlere daha düşkündürler ve okuma etkinliklerine keyifle katılırlar (Akarsu, 2001; Davaslıgil ve Leana, 2004). Araştırmalar ilkokula başlayan bu öğrencilerin yarısının bir ila üç sınıf düzeyinde akranlarından ileri okuduğunu göstermektedir (VanTassel-Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996).

Genel kabulle bilimsel literatürde “giftedness” zekâdaki üstünlüğü, “talent” ise çeşitli beceri alanlarındaki üstünlüğü ifade etmede kullanılırken, bunlara sahip bireyler de üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak adlandırılır (Gagné, 1985, 2010; Renzulli, 1978, 2002, 2016; Sally, Reis ve Renzulli, 2004). Uzmanlar arasında “üstün zekâlı” kavramının mı “üstün yetenekli” nin mi yoksa her ikisinin mi dikkate alınması gerektiği konusunda bir fikir birliği olmadığından (Gagné, 1985; Renzulli, 2016; Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002) literatürde alana yönelik bir kavram karışıklığından söz etmek mümkündür. Yabancı yazında görülen bu kavram karışıklığı yerli yazında da mevcuttur.

Bu araştırmada çalışma grubunu MEB bünyesindeki BİLSEM' lere devam eden öğrenciler oluşturduğundan, akranlarına kıyasla farklı alanlarda st düzey beceriler sergileyen bu öğrencilerin adlandırılmasında kavram karışıklığını önlemek için “zel yetenekli ğrenci” ifadesi kullanılmış; literatürde kullanılan yabancı metinlerdeki “talented” ifadesinin karşılığı “stn yetenekli”, “gifted” ise “stn zekâli” olarak çevrilmiş ve Türk araştırmacıların çalışmalarındaki ifadeler değiştirilmeden, aynen kullanılmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi “4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri ne düzeydedir ve bunlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 ALT PROBLEMLER

1. 4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri ne düzeydedir?
2. 4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile yazma eğilimleri:
 - a. cinsiyete,
 - b. sınıf düzeyine,
 - c. kişilik yapılarına,
 - d. BİLSEM' de devam ettikleri yetenek alanlarına,
 - e. anne ve babalarının eğitim durumlarına,
 - f. Türkçe dersini sevip sevmemelerine,
 - g. günlük tutup tutmamalarına,
 - h. yazmayı sevme durumlarına,
 - i. yazma Ödevlerindeki başarı algılarına,
 - j. evlerinde kitaplıkları olup olmamasına göre değişmekte midir?
3. 4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile yazma eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bireysel ve toplumsal gelişme için okuma ve yazma kültürünün yaşam boyu sürdürülecek şekilde eğitimin bir parçası haline getirilmesi son derece önemlidir. Okuma ve yazmadan uzak milletlerin kendi kültürel miraslarını sonraki kuşaklara doğru aktarmaları da değişen dünya düzenini yakalayarak bu gelişim sürecine katkıda bulunmaları da mümkün görülmemektedir. Okuma alışkanlığı ve yazma eğilimlerine dair olumlu yaklaşımların, kimlik gelişimi, yaşam boyu öğrenme ve akademik başarı üzerinde de yapıcı etkileri olduğu gerçeğinden hareketle, bireyler eğitimlerinden sorumlu kişilerce daha çocuk yaşta doğru şekilde yönlendirilmeli, özellikle toplumlar için bir cevher niteliği taşıyan özel yetenekli öğrenciler bu açıdan büyük bir titizlikle ele alınmalıdır.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına kıyasla farklı bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklere sahiptirler, bu nedenle zengin, farklı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar (Akarsu, 2001, 2004a; Özbay, 2013; Sak, 2011) Kültürler özel yeteneği farklı biçimlerde algılayarak özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitim programlarını da kendi milli değerleri ve ülke gerçeklerine göre belirlediğinden, ihtiyaç duyulan özel yetenekli birey profiline göre tasarlanmış farklı eğitim uygulamaları ortaya çıkmaktadır. Ülkelerin özel yetenekli bireylerin eğitimine yaklaşımı onların temel eğitim felsefelerine göre şekillenir (Kanlı, 2011: 86).

Özel yetenek kalıtımsaldır fakat doğru eğitim ve çevre koşullarıyla geliştirilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde amaç hazır bilgilerin öğretimini sağlamaktan ziyade, çağdaş uygarlık problemlerinin çözümünde etkin rol oynayabilecek bilgi ve sanat üreticilerini yetiştirmektir (Davashgil, 1991: 66). Bu nedenle özel yeteneklilerin kendilerini anlayan, alanında uzman, üst düzey iletişim becerilerine sahip eğitimciler ve ilgili aileler tarafından desteklenmeleri son derece önemlidir. Bu destek olmadığında öğrencilerin sahip oldukları cevheri açığa çıkarmaları zorlaşır hatta çok farklı psikolojik ve sosyolojik sorun ortaya çıkabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin uygun şartlarda eğitilmeleri neticesinde sosyal ve ekonomik kalkınma ivme kazanır. O nedenle bu özel gruba yönelik farklı alanlarda yapılan çalışmaların ve bunların sonuçlarının doğru değerlendirilerek, eğitim süreçlerinin şekillendirilmesinde kullanılması ülkeler adına önemli görülmektedir (İspir, Ay ve Saygı, 2011: 245).

Türkiye’deki özel yetenekli öğrencilere yönelik akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelendiği araştırmalar (Güçin ve Oruç, 2015; Özenç ve Gül Özenç, 2013; Sak ve diğerleri, 2015) bu alandaki dil çalışmalarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Alana yönelik çalışmalar daha ziyade onların bireysel ve zihinsel özelliklerini tespite dönüktür (Bildiren, 2013; Davaslıgil, 1988; Güçyeter, 2015; Hökelekli ve Gündüz, 2004; İspir, Ay ve Saygı, 2011; Kangal ve Arı, 2013; Karakuş, 2010; Keser ve Kalender, 2016; Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014) ve okuma yazmayla ilgili farklı örneklem üzerinde çok fazla çalışma yapılmasına karşın (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013; Bekar, 2005; Davarcı, 2013; Demir, 2009; Kaşkaya, Ulu ve Duran, 2016; Ortaş, 2014; Özdemir, 2018; Sağlamtunç, 1991; Tekgül, 2013; Tok, Rachim, ve Kuş, 2014; Yılmaz, 2004) özel yetenekli öğrencilere yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye’deki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin değerlendirildiği araştırmaları inceleyen İnnalı (2017) bu alanda yapılmış altı çalışma bulunduğunu ifade eder. Alana yönelik incelemelerin yetersizliğinden bahseden araştırmacı, dil sahasındaki çalışmaların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, okuma ve dilbilgisi sahalalarıyla düşünme yetileri arasındaki bağlantıyı açıklayarak eğitim bilimleri sahasına fayda sağlayacağı görüşündedir.

Yerli yazında özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin değerlendirildiği bir çalışma bulunmadığından bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Araştırma, Türkiye’deki özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu bunların hangi değişkenlerden ne şekilde etkilendiğini belirleyen ilk çalışma olması yönüyle önemlidir.

Bu araştırmada, okuma ve yazma konusunda kritik süreç olarak kabul edilen 4-8. sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerle çalışılmıştır. Türkiye’de bu öğrencilere yönelik az miktarda çalışmaya rastlanmış ve bunlarda da örneklem sayısının düşük olduğu, uygulamaların genellikle İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu araştırmada uygulamalar, daha doğru bir betimlemeyi mümkün kılmak amacıyla Türkiye’nin farklı bölgelerindeki dört farklı kurumda gerçekleştirilmiş ve 352 öğrenciye ulaşılmıştır.

Çalışmayla özel yetenekli çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması ve olumlu yazma tutumları geliştirilmesine yönelik tedbirler konusunda, eğitim paydaşlarına

somut veriler sunulması amaçlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına kıyasla çok çeşitli ilgi alanlarına sahip oldukları, farklı sahalardaki üst bilişsel becerileriyle hızlı ve kalıcı öğrenme sergiledikleri uzmanlar tarafından sıkça ifade edilmektedir (Akkanat, 2004; Ataman, 1996; Çağlar, 2004a, 2004b; Gagné, 1985; Özbay, 2013; Renzulli, 1978; Sak, 2011). Hangi yetenek alanından olursa olsun merak ve öğrenme ihtiyacı, bu öğrencilerin temel özelliklerindedir. Bu ihtiyacı karşılamanın ve özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini doğru şekilde desteklemenin yolu, onları erken yaşta kitapların zengin dünyasıyla tanıştırmaktan geçer. Okuma kültürü edinen özel yetenekli öğrencinin, kendi kendisinin öğretmeni olarak yaşam boyu zenginleşmeye ve yetenek alanlarını geliştirmeye devam edeceği düşünülmektedir. Kazandığı yazma becerileri sayesinde birikimlerini yazılı metinler yoluyla kalıcı hale getirip paylaşma sunması; belki de üst düzey bilimsel ve sanatsal metinler oluşturarak uygarlık gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışma sonuçlarının bu amaçlara hizmet eden eğitim programların şekillendirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Araştırma bu yönüyle de önemlidir.

1.4 SAYILTILAR

Çalışma sırasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri için kullanılan ölçeklerin, araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte olduğu sayılıtsından hareket edilmiştir. Araştırma kapsamında 160 kız ve 192 erkek olmak üzere toplamda 352 öğrenciye ölçek uygulanmış ve öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara doğru ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Çalışma Sinop BİLSEM, Kayseri BİLSEM, Sakarya BİLSEM ve Antalya BİLSEM'e devam eden 4-8. sınıf düzeyindeki 160 kız 192 erkek olmak üzere 352 öğrenciyi kapsamaması yönüyle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve 3 bölgesel olarak nüfusunun 100.000'den az olmaması şartı ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine bakanlıkça açılan kurumlardır (MEB, 2016:2).

Eğilim: Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül (TDK, 2005: 605) olarak tanımlanan eğilimin, tutumların oluşmasında önemli bir yeri vardır.

Kişilik: Kişilik, genel olarak, bireyi diğerlerinden ayıran onu farklı kılan ayırıcı nitelikler bütünü şeklinde tanımlanabilir.

Okuma Alışkanlığı: Okumayı öğrendikten sonra, bu eylemi istekli bir biçimde sürdürme becerisidir (UNESCO'dan akt. Şirin, 2006).

Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum: Bireyin okuma alışkanlığı konusundaki bakış açısına olumlu ya da olumsuz etki eden duygularıdır (Tunnell, Calder, Justen ve Phaup, 1991).

Okuma: Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek (TDK, 2005: 1494).

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey (MEB, 2016:2).

Tutum: Bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış (TDK, 2005: 2014) nesnelere, kişiler veya olaylarla ilgili olumlu ya da olumsuz değer verme ifadesidir.

Yazma Eğilimi: Yazmaya yönelik güven, sebat ve tutku (Piazza ve Siebert, 2008).

1.7 KISALTMALAR

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BYF: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

LYS: Liselere Giriş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

NAEP: Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma

ÖYG: Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYT: Temel Yeterlilik Testi

ZB: Zekâ Bölümü

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Özel Yetenek / Üstün Zekâ / Üstün Yetenek

Kültür ve medeniyetin ilerleyişi, üst düzey zihinsel yeteneğin yanında hâkim kültürün ihtiyaç ve değerlerine dönük becerilerle donatılmış bireylerin, bilim ve sanat dallarındaki çalışmalarıyla sağlanmıştır. Bireysel yetenekler, kişilik özellikleri (Renzulli, 1978), motivasyon ve çevresel koşulların (Gagné, 1985) desteğiyle sergilenen bu üst düzey özellikler, yabancı yazında “*giftedness and talent*” olarak ifade edilir (Renzulli, 2016). Genel kabulde bilimsel literatürde “*giftedness*” zekâdaki üstünlüğü, “*talent*” ise çeşitli yetenek alanlarında gösterilen üstünlüğü ifade etmede kullanılırken, bunlara sahip bireyler de *üstün zekâlı* ve *üstün yetenekli* olarak adlandırılır (Gagné, 1985, 2010; Sally ve diğerleri, 2004; Renzulli, 1978, 2002, 2016).

Uzmanlar arasında “üstün zekâlı” kavramının mı “üstün yetenekli” nin mi yoksa her ikisinin mi dikkate alınması gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur (Gagné,1985; Neihart ve diğerleri, 2002; Renzulli, 2016;), bu nedenle literatürde alana yönelik bir kavram karışıklığından söz etmek mümkündür.

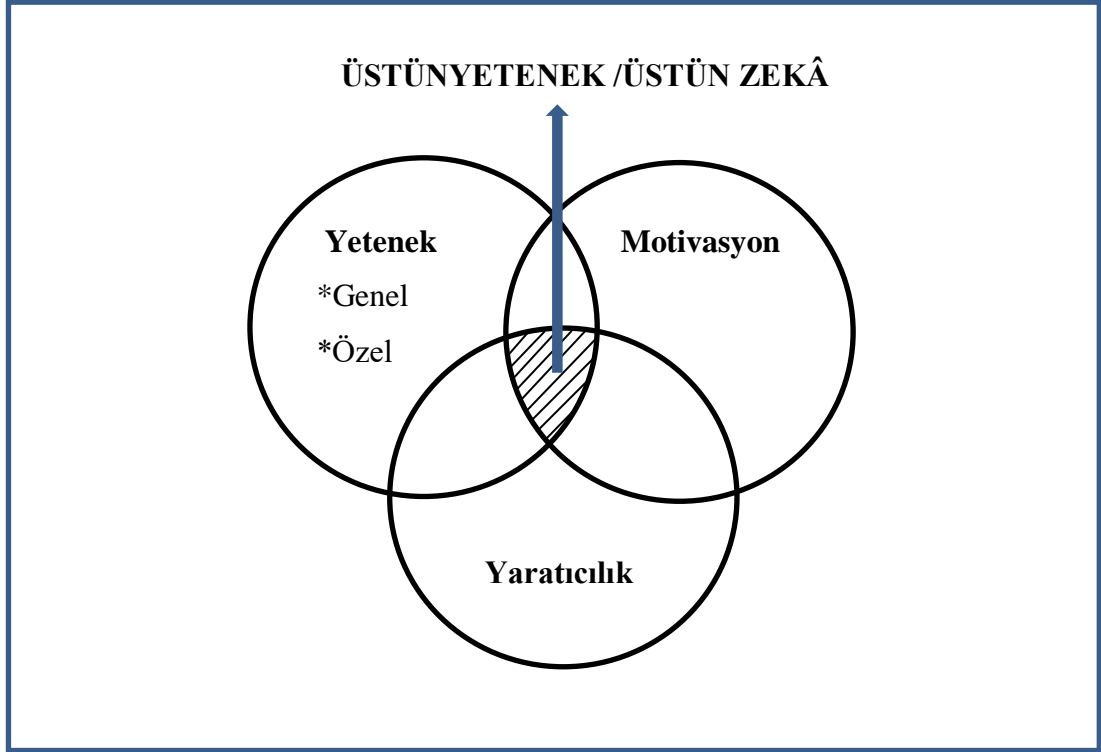
Yabancı yazında görülen bu kavram karışıklığı yerli yazında da mevcuttur. Alana yönelik akademik çalışmalarda zaman zaman *üstün zekâlı/üstün yetenekli* ifadeleri bir arada kullanılırken (Akça Üşenti, 2013; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; İnnalı, 2017; Kanlı, 2011; Ogurlu ve Yaman, 2010; Okur ve Özsoy, 2017), çoğu kez zekânın da bir yetenek alanı olduğu savından hareketle üst düzey zekâ ve becerilere sahip bireyleri adlandırmada *üstün yetenekli* ifadesinin (Akarsu, 2001, 2004a, 2004b;

Akar ve Uluman, 2013; Doğan ve Kesici, 2015; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Keser ve Kalender, 2016; Karakuş, 2010; zbay, 2013; Sak, 2011; Saranlı ve Metin, 2012) n plana çıktığı görülmektedir. Türkiye’deki üst düzey zihinsel performans ve yeteneklere sahip öğrencilerin eğitiminden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün konuya yaklaşımı da dikkat çekicidir. 2009 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve MEB ortaklığıyla yapılan çalıştayda bu bireyler “stn yetenekliler/zekliler” olarak adlandırılırken, 2012 yılında yayımlanan Meclis Araştırma Komisyonu Raporunda stn zekâ ve üstün yetenek kavramlarının “stn yetenek” başlığı altında toplandığı görülmektedir. Son dönemlerde ise üst düzey zihinsel performans ve farklı alanlara yönelik becerilere sahip bu bireyler, bakanlıkça “zel yetenekli” olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2015b, 2016).

Zekâ, bireyin sorunlarını çözerken ve çevreye uyum sağlarken var olan tüm becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamını kapsar. (MEB, 2009b: 3). Zekyi, bilgileri yapısallaştırma ve kullanma (Galton’dan aktaran Dönmez, 2004), bir yönergeyi anlayarak hafızada saklayabilme, değişen şartlara uyum sağlamada başarılı olma, beklenen davranışı sergileme yetisi, kişinin öz değerlendirme yaparak davranışlarını denetleyebilmesi olarak tanımlamak da mümkündür (Binet ve Simon’dan aktaran Dönmez, 2004). Görüldüğü üzere zekâ kavramı çok boyutlu ele alınarak farklı yaklaşımlara göre farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunun doğal sonucu olarak da zekâ ve yetenekteki üstünlüğe dair tanımlamalarda da çeşitlilik görülmektedir.

Tarihte stn zekâ ve yetenek kavramına yönelik tanımlar toplumdaki fertleri bakır, tunç, gümüş ve altın şeklinde sınıflayan Eflatun’la başlayıp (Dönmez, 2004) günümüze kadar gelmiştir. A.B.D stn Zekâlı ocuklar Ulusal Konseyi stn yeteneğe sahip kişileri “bir veya daha fazla sahada olağanüstü performans sergileyen yahut olağanüstü potansiyeli olan birey” (Akt: Sak, 2011: 5) şeklinde tanımlarken, üstün zeklililiğin eski tanımlarını gözden geçiren ve üstün yeteneklilerin kişilik özellikleriyle ilgili çalışmalar yapan Renzulli (2002) stn yetenekli bireyleri, ortalamanın üzerinde genel yetenek, görev anlayışı ve yaratıcılık merkezinde kümelenen eylemleri meydana çıkarıp geliştirebilecek fertler şeklinde tanımlar. Renzulli (1978) genel kabul görmüş tanımında  özellik kümesine odaklanarak

bunlar arasındaki ilişkinin üstün yetenekliliği oluşturduğunu kabul eder. Bunlar *ortalamanın üzerinde genel yetenek, üst düzey görev bağlılığı (motivasyon) ve yüksek düzeyde yaratıcılıktır*. Şekil 1’de görüldüğü üzere Renzulli bu üç bileşenin kesiştiği noktayı üstün zekâ/yetenek olarak tanımlamıştır.



Şekil1. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Araştırmacının üstün yetenekliliğin üç halkası olarak nitelediği (Renzulli, 2016) bu kavramlar toplumun %2’lik bölümünü oluşturan (Dönmez, 2004; Heller, Mönks ve Passow, 1993) üstün yetenekli bireylere yönelik tüm tanımların birleştiği ortak nokta olarak kabul edilebilir. Üç halka kuramının temelinde akademik başarı yer almaz. Buna göre birey akademik başarıda ileri değilse bile belli bir alanda yeterli motivasyon, yetenek ve yaratıcılığa sahip olduğunda üstün zekâli/yetenekli olarak kabul edilir.

Alanın önde gelen uzmanlarından Gagné (2010) ise Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli’nde üstün zekânın doğuştan geldiğini, üstün yeteneğin ise doğuştan hediye olarak verilen bu cevherin içsel ve çevresel motivasyonlarla işlenmesi sonucu oluştuğunu belirtir. Doğru ölçme araçlarıyla yetenekteki boyutun rahatlıkla

ölçülebileceğini savunan Gagné'ye (1985) göre üstün zekâ ve üstün yetenek arasındaki ayırım net değildir, bir kişi gerekli bazı yetenekleri göstermeksizin üstün zekâlı olabilir fakat tersi bir durum mümkün değildir, üstün yetenek için üst düzey zekâ performansı şarttır.

Zekâ ve yetenekteki üstünlüğün derecesinin belirlenmesinde farklı yaklaşımlar vardır. Yirminci yüzyılın başlarına kadar toplum adına yapılan güzel işler ve bu yöndeki başarılar üstün yetenekliliğin tespiti adına yeterli sayılırdı. Ataman'a (1996) göre Bu yaklaşım 1905'de Stanford-Binet Zekâ Ölçeği' nin geliştirilmesi ile değişmiş ve 20. yy. sonlarına kadar zekâ tespitine yönelik farklı ölçeklerin uygulanmasına devam edilmiştir. Bu testler sonucu elde edilen değerlerle bireyin "yargılama, sözlü kavramları tanımlama, önemli özellikleri algılama ve geçmiş yaşantıları şimdiki duruma uygulama" yetilerinin ölçüldüğü kabul edilmiştir. Stanford-Binet Zekâ Ölçeği' ne göre üstün yeteneklilik için 140 zekâ bölümü (ZB) ve üstünde puan gerekirken WISC R testinde bu 135 ZB şeklinde belirlenmiştir.

Bugün zekâ testlerine yönelik ciddi eleştirilerin varlığı ve zekâyâ dair bakış açısındaki değişim nedeniyle tanılamada sadece bu testler kullanılmamaktadır. Çağlar, (2004a:112-113) tanılamada kullanılan yöntemleri şu şekilde gruplamıştır:

1. Çeşitli grup ve bireysel zekâ testleri
 - a) Dile dayanan zekâ testleri
 - b) Dile dayanmayan, dili gerektirmeyen zekâ testleri
2. Standart bilgi ve başarı testleri
3. Kişilik testleri ve envanterleri
4. Sosyal olgunluk testleri
5. Teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini ölçekler
6. Sosyometrik teknikler
7. Vaka incelemeleri (Çocuğun gelişim tarihçesi ve aile geçmişi incelenerek)
8. Çeşitli kişisel kayıtların incelenmesi
9. Anketler
10. Gözlemler
11. Çeşitli özellikleri ölçen ölçekler
12. Takip araştırmaları
13. Ana baba, öğretmen, öğrenci ve öğrenci yakınları ile yapılan mülakatlar

Araştırmacı, bunlar içerisinde yer alan *gözlem* yönteminin, ebeveynler ve öğretmenler tarafından sistemli ve dikkatli şekilde uygulanması durumunda, tanılama için önemli verilere ulaşılabileceğini mümkün olacağını ifade etmektedir.

2.1.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi

Hangi çalışma sahasında olursa olsun, yüksek düzeyde başarılı insanlar bazen bir sorgulama alanı, bazen bir merak, bazen de taklit edilecek bir model olarak ilgi çekici bulunmuş; akademisyenleri, uygulayıcıları ve halkı kendilerine hayran bırakmıştır (Robinson ve Clinkenbeard, 2008). İnsan performansının her alanında olağandışı yetenek ve olağanüstü uzmanlık potansiyeli olan bu bireylere duyulan hayranlık, psikoloji ve eğitimde üstün yetenekli eğitimi olarak adlandırılan bir çalışma sahası oluşturmuştur (Renzulli, 2016). Bu alanda çalışma yapan psikolog ve eğitimciler özel yetenekli öğrencilerin normal zekâyâ sahip akranlarından bedensel, zihinsel, sosyal ve mesleki açıdan üstün oldukları savından hareket ederek (Akkanat, 2004; Ataman, 1996; Çağlar, 2004a, 2004c; Gagné, 1985; Sak, 2011; Renzulli, 1978) ortalamadan farklı özellikler taşıdıkları konusunda birleşirler.

Tüm kültürel gruplarda, ekonomik katmanlarda ve her türlü çalışma alanında var olan (Neihart ve diğerleri 2002) üstün/özel yetenekliler geniş ilgi alanına, yüksek enerji ve merak duygusuna, güçlü bir hafızaya ve geniş bir hayal dünyasına sahiptir (Renzulli, 2002; Saranlı ve Metin, 2012). Estetik duyarlılıkları ileri seviyededir, keşfetmeyi, risk almayı ve öğrenmeyi severler (Özbay, 2013; Sak, 2011). Sezgileri, özgüvenleri, empati duyguları güçlüdür ve ilgilendikleri alanda uzun süre dikkatleri dağılmadan çalışabilirler (Çağlar, 2004a; Özbay, 2013; Renzulli, 2016). En az bir alanda yaşlılarının üstünde performans gösterirler ve yeni durumlara uyum sağlamada zorluk çekmezler (Neihart ve diğerleri, 2002; Ogurlu ve Yaman, 2010). Çabuk öğrenir ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ilgisiz gibi görünen kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurarlar (Akarsu, 2004a; Özbay, 2013). Üstün duygusal zekâları ince mizah anlayışları, üretkenlikleri, iletişim becerileri ve sorgulayıcı yapılarıyla akranlarından çok ileri seviyededirler (Dönmez, 2004; Özbay, 2013; Sak, 2011). Akademik alanda ve sosyal ilişkilerde başarılı, lider ve yaratıcı kişilikleri ile ön plana çıkan, pek çok sanat dalında değerli ürünler veren kişiler olarak dikkat çeker (Özbay, 2013), öğrenme hızı ve şekli yönüyle de akranlarından farklı özellikler taşırlar. Ataman (2004: 158) üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli olarak tanımladığı bu öğrencilerin öğrenme özelliklerini şöyle sıralar:

1. Çeşitli konularda oldukça geniş bilgiler depolama özelliğine sahiptir.
2. Çok hızlı bir biçimde bilgileri anımsama ve özümsemeye sahiptir.
3. Karmaşık nesne ve olayları kolaylıkla anlar. Onları anlaşılabilir ve anlamlı parçalarına kolaylıkla ayırır. Soruların yanıtlarındaki mantıksal yapıyı hemen görür.

4. Çok dikkatli ve keskin bir gözlemcidir. Oldukça üst düzeyde ve yoğun bir sözcük dağarcığı vardır ve sözcükleri anlamlı bir biçimde kullanır.
5. Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümle kurar.
6. Her öğretim aşamasında buldukları sınıfın ortalama iki sınıf üstünde bilgiye sahiptirler. Özellikle fen, matematik ve dil bilimleri alanlarında bu üstünlük dört sınıf düzeyine ulaşabilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bu potansiyellerini fark etmelerini sağlayacak, ilgi alanlarına dönük zengin eğitim programlarıyla desteklenmeleri gerektiğini ifade eden Sally ve diğerleri (2004) öğrenme ve düşünce hızlarına cevap vermeyen eğitim programlarının ve destekleyici olmayan sosyal çevre, ev ve okul ortamlarının bu öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini son derece olumsuz etkileyeceği görüşündedirler. Neihart ve diğerleri (2002) de entelektüel, yaratıcı ve/veya sanatsal alanlarda yüksek performans kabiliyeti olan bu öğrencilerin, ya sıra dışı öğrenim kapasitesine sahip olduklarını ya da belirli akademik alanlarda üstünlük sergilediklerini ifade ederek, normalde okullar tarafından sağlanamayan eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarının altını çizerler. Bu öğrencilerin normal sınıflarda uygulanan programların ötesinde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş uygulamalara ihtiyaç duydukları konusunda çok sayıda uzman hemfikirdir (Akarsu, 2004a; Archambault, Westberg ve Brown, 1993; Özbay, 2013; Sak, 2011).

Akranlarına kıyasla üst seviyede yaratıcılık kabiliyeti taşıyan, yüksek görev anlayışına ve problem çözme becerisine sahip özel yetenekli çocuklar (Akarsu, 2004a; Özbay, 2013; Sak, 2011) milletler için cevher niteliğindedir. Bu nedenle onların erken zamanda tanınmaları ve uzman kişilerce yetenek alanlarına yönelik zengin eğitim programlarıyla desteklenmeleri tüm toplumlar adına son derece önemlidir. Duke Üniversitesinin Yetenek Tanılama Programının araştırmasında da bu öğrencilerin, varsayılan liderlik rolleri, özel yetenek alanlarının gelişimi ve genel danışmanlık alanlarında konu uzmanlarının desteğine ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Pfeiffer, 2001). Bu destek sağlanmadığı takdirde medeniyetlerin gelişiminde çığır açabilecek potansiyele sahip bu öğrenciler yaşamlarının ileriki dönemlerinde yalnızlık, mükemmeliyetçilik, stres, depresyon ve intihar gibi farklı sorunlarla karşılaşabilir (Saranlı ve Metin, 2012) veya hem çevrelerine hem de kendilerine tamiri mümkün olmayan zararlar verebilirler (Çağlar, 2004a).

Özbay (2013: 39-40) da bu düşünceyi destekler nitelikte üstün yetenekliliğin olumlu yanlarının doğru değerlendirilmediği durumlarda büyük sorunlarla karşılaşılacağına vurgu yaparak muhtemel sorun alanlarını şu başlıklar altında incelemiştir:

1. Yaşına Göre İleri Dil Becerisi: Sınıf düzeyinin üzerinde kelimeler kullanırlar, bunları diğer öğrenciler anlamayabilir. Bu durum diğer çocukların onları kendini beğenmiş olarak algılamasına sebep olabilir.
2. Yaratıcı Düşünme: Problemleri kendi tarzlarına göre çözerler. Bu da öğretmenlerin, öğrencinin kendisine karşı saygısız davrandığını düşünmesine ve öğrenciye karşı ön yargılı davranmasına neden olabilir.
3. Hızlı Düşünme: Öğrenciler kendilerine verilen görevleri hızlı bir şekilde tamamlayabilirler bu yüzden de kendilerini meşgul edecek farklı işler arayabilirler. Bu davranışları nedeniyle öğretmenlerince olumsuz, derse katılmayan, davranış problemleri olan çocuklar olarak algılanırlar.
4. Üst Düzey Enerji: Dikkatleri ve ilgileri çok kolay dağılıbilir. Bu özellikleri nedeniyle aynı anda birden çok işi yapmak isteyebilirler. Ayrıca sahip oldukları yüksek enerji o kişinin “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite” hastası olarak algılanmasına neden olabilir.
5. Yoğun Odaklanma Gücü: Bazen ilgi duydukları bir konu üzerinde uzun süre yoğunlaşır, ayrıntı içinde kaybolabilirler.
6. Yetişkin Düzeyinde Düşünme Becerisi: Düşünce düzeyine sosyal becerileri eşlik etmediği için genelde zor durumda kalırlar. Düşünme olgunluğunu yetişkinler arasında sergileyince yetişkinlerce onaylanmazlar.

MEB’in “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (MEB, 2016: madde 4) olarak tanımladığı özel yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmı yüksek enerji, güçlü merak duygusu ve ileri düzeyde öğrenme yeteneğine sahip olduğundan, ihtiyaç duydukları eğitim programı da akranlarından farklıdır. Ancak günümüz eğitim sisteminde uygulanan müfredat programları, normal öğrencilere yönelik hazırlandığından özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim yaşantılarını sunamamaktadır. Bu sıkıntıyı gidermek için, pek çok açıdan akranlarından üstün özellikler gösteren bu öğrenciler, öğretmenleri tarafından İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir ve burada tanılama gerçekleşmişse kendi okullarında öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına uygun destek eğitimini alma imkânına kavuşurlar (MEB, 2015b).

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi bir saray okulu olan “Enderun” ile başlamıştır (Akarsu, 2004b; Akkutay, 2004). Günümüzde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan tüm dönemlerdeki özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış-zenginleştirilmiş eğitim programları ve proje odaklı çalışma yöntemleriyle, ilgi ve yetenek alanlarına yönelik eğitim veren kurumlar MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı olan BİLSEM’lerdir. Öğrenciler devam ettikleri örgün eğitim kurumundaki öğretmenlerinin yönlendirmeleri ile sürece dâhil edilerek, okullar tarafından yapılan yönlendirmeye göre “*genel zihinsel*

yetenek”, “*görsel sanatlar*” ve “*müzik*” alanlarından birinden veya genel zihinsel alan yanında müzik veya resim alanlarından tanılanmaya alınırlar. Bunlardan bir veya ikisine yönelik tanılama gerçekleşmişse öğrenci BİLSEM eğitim programlarına alınır ve devam ettiği örgün eğitim kurumunun yanında resmi olarak buradaki eğitim faaliyetlerine de katılır (MEB, 2016).

Özel yetenekli öğrencilerin ek eğitim sağlayan kurumlara öğretmenler yoluyla yönlendirilmesi, dünya genelinde yaygın şekilde uygulanan bir yöntemdir ve aday gösterme sürecinden önce öğretmenlere hangi kriterlere göre değerlendirme yapacaklarıyla ilgili eğitim verilmesi önemlidir (Akar ve Uluman, 2013; Erişen, Yavuz Birben, Sevgi Yalın ve Ocak, 2015).

Özel yetenekli öğrencileri tespit edecek ve uygun eğitim programlarını uygulayacak öğretmenlerin, kişilik yapısı ve öğretmenlik davranışları yönüyle meslektaşlarından farklı/üstün özellikleri barındırmaları ve bu çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte olmaları (Çağlar, 2004c) önemlidir. Fakat bu özel çocukların tanılanmasında ve yetiştirilmesinde anne babaların rolü de yadsınamaz. Güvenli ev ortamında rahat davranan çocukların farklı davranışları, motivasyon seviyeleri, üstün ilgi ve yetenek alanları dikkatli ebeveynler tarafından erken dönemde keşfedilebilir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Böylece eğitimcilere erken tanılama ve doğru eğitim programları uygulama konusunda da destek verilmiş olur. Ayrıca 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medenî Kanunu’nun (2001) velayet bölümündeki “eğitim” başlıklı 340. maddesinde “Anne ve baba, çocuğu olanaklarına göre eğitir ve onun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâkî ve toplumsal gelişimini sağlar ve korur. Anne ve baba çocuğa, özellikle üstün ve özel yeteneği olanlarla, bedensel ve zihinsel özürlü olanlara, yetenek ve eğilimlerine uygun düşecek ölçüde, genel ve meslekî bir eğitim sağlar.” ifadesiyle anne babanın özel eğitim konusundaki yükümlülükleri açıkça ifade dılmıştır.

2.1.3 Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitimi

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına kıyasla erken dönemde okumayı öğrenir ve sözcükleri doğru telaffuzlarıyla uygun cümle yapıları içinde kullanırlar. Sözcük dağarcıkları zengin, düşünceleri akıcı ve ezberleri kuvvetlidir (Çağlar, 2004a; Sak, 2011) Yaşıtlarına kıyasla edebi metinlere daha düşkünlüdürler ve okuma etkinliklerine

keyifle katılırlar (Akarsu, 2001; Davaslıgil ve Leana, 2004). Bond ve Bond (1983) tarafından yapılan araştırmada ilkokula başlayan özel yetenekli öğrencilerin yarısının, akranlarından bir ila üç sınıf düzeyinde ileri okuduğu belirlenmiştir (akt. Moore, 2005). Benzer sonuçlar VanTassel-Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, (1996)'un çalışmasında da bulunmuştur. Şehir merkezlerinde ve kırsal bölgelerde yaşayan özel yetenekli öğrencilere yönelik Reis ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada da bu öğrencilerin yaşlarından en az iki yıl ileri seviyede anlama ve dil yetilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrenciler okumayı keyif verici, rahatlatıcı, kolay ve hoş bir etkinlik olarak kabul ederek her türden kitaba ilgi duyarlar (Anderson, Tollefson ve Gilbert, 1985). Fakat çalışmalar, bilim kurgu ve fantastik kitapları öteki türlere nazaran daha fazla sevdiklerini göstermiştir (Swanton, 1984). Robinson, Shore ve Enersen (2007) okumalarını genellikle ilgi duydukları alana yönelik sürdüren bu öğrencilerin okuma ilgilerinde devamlılığın sağlanması için çocukların kendi okuma materyallerini seçmeleri gerektiğini ifade eder.

Yazma biliş ötesi becerileri ihtiva eder ve düşünme yeteneği ile yazma arasında doğrudan ilişki vardır. Bu nedenle yaşama farklı ve eleştirel bir gözle bakan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirme yapabilen kişilerin etkili ifade yeteneğine sahip olmaları beklenir (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Basit-yüzeysel durumlardan hoşlanmayan özel yetenekli öğrenciler (Çağlar, 2004b) de üst düzey gözlem ve zihinsel becerilerle yaratıcılık ve liderlik vasıflarına sahiptirler (Ataman, 2004) derin ve soyut kavramlarla, karışık problemlerle uğraşmayı sever (Çağlar, 2004b), ilgisiz gibi görünen kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurar ve estetiğe önem verirler (Özbay, 2013). Sahip oldukları bu becerilerden dolayı özel yetenekli öğrencilerin büyük bölümü üst düzey yazma çalışmalarında ve edebi değere sahip özgün eserler ortaya koymada başarılıdır. Bu öğrencilere yönelik Türkçe programlarında bu hususların dikkate alınması ve uygun eğitim yaşantılarının bu doğrultuda düzenlenmesi son derece önemli görülmektedir.

2.1.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma ve Yazma

Aksan (1998:11) tarafından “bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca farklı nitelikleri beliren, kimi sırları bugün bile çözülemeyen

büyümlü bir varlık” şeklinde tanımlanan dil, Ergin’e göre (1994:7) “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan, sosyal bir müessese; seslerden oluşan muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”. Bu sistemin yapısı öylesine karmaşıktır ki iki bin yıl boyunca üç farklı kıtada konuşulan, okunan ve yazılan; bazı coğrafyalarda resmi devlet ve yazı dili olarak kullanılan Türk dili bile eldeki bolca kaynağa rağmen henüz tam anlamıyla kavranamamıştır (Caferoğlu, 1994). Bir bilginler kurulu tarafından oluşturulmuşçasına mükemmel şekilde mantıklı, ahenkli ve yüksek ifade gücü barındıran Türkçe (Ergin, 1994), dil kavramının birey ve toplumlar üzerindeki etkin rolünden dolayı eğitim programımız içinde önemli bir yere sahiptir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar diğer alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de farklı programlar uygulamaya konularak, değişen dünya şartlarına ve ihtiyaçlara göre bunlar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılagelmiştir. Karagözoğlu (2005), MEB tarafından yürütülen bu çalışmaların özellikle 2002 yılından sonra hız kazandığını ve bu dönemde ciddi bir reform sürecine girildiğini ifade etmektedir (akt. Akpınar ve Aydın, 2007). 2004-2005 yıllarında davranışçı anlayış terk edilerek yerine öğrenci odaklı yaklaşımla hazırlanan ve çoklu zekâ temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşım esaslarına uygun yeni bir program hazırlanmıştır. Davranışçı yaklaşımda eğitim süreci bilgiyi ezberletme esasına dayanırken, yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin bilgiyi zihninde şekillendirerek yeniden kurgulamasını sağlama temeline dayanır. Bu yaklaşımda öğretimden ziyade öğrenme üzerinde durulur ve gerçek öğrenmenin bu şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenir. (MEB, 2005: 157). Bu anlayışa uygun şekilde bireysel farklılıklara göre hazırlanan program, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle MEB tarafından tekrar güncellenmiş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere yeni Türkçe Öğretim Programı tasarlanmıştır.

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı “öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri yanında zihinsel yetileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.” Konuşma ve dinleme yetileri sözlü

iletişim öğrenme alanı içinde işlenir. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. (MEB, 2015a: 3)

Dil becerilerinin en karmaşığı ve zor kazanılanı olan yazma (Demir, 2013; Flower ve Hayes, 1981; Güneş, 2013), programlama çalışmalarında çok yönlü şekilde ele alınmıştır. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2009a), öğrencilerin yazma becerilerinin yanında zihinsel kabiliyetlerinin de geliştirilmesi amaçlanır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2015c) da yazma yeteneğinin geliştirilmesiyle “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olan öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmeleri” hedeflenmektedir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2009a) yazma süreci; ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. “Süreç Temelli Yazma Modeli” nin benimsendiği MEB 2015 Türkçe Programında ise, yazma kazanımlarının birbirleriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlandığı; hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan sürecin birkaç hafta veya daha uzun süreleri bulabileceği ve önemli olanın öğrenciye "süreç temelli yazma" nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmak olduğu ifade edilir. Yazma becerisi bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiğinden bu sürecin konuşma, dinleme ve okuma çalışmalarıyla desteklenmesinin gerektiği de programda belirtilmektedir.

Bilgiden ziyade beceri kazandırma dersi olan Türkçe, bütün derslerin ve öğrenmelerin temelini oluşturur (Güneyli, 2006). Zira anadilinde gerektiği gibi konuşamayan, okuyup yazamayan kişilerin başka alanlara yönelik öğrenmelerde zorluk çekmesi kaçınılmazdır.

Türkiye’de yıllar içinde uygulanan Türkçe programlarında dört temel dil yetisinin yanında öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal yönden zengin kazanımlar edinmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2009a, 2015c, 2018). Ancak ne yazık ki Türkçe eğitimi uygulamaları ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarının öğretimi ve okuduğu metni

anlama çalışmaları üzerinden sürdürülmüş, dar bir çerçevenin dışına çıkılamamıştır. Bunda öğretmen yaklaşımlarının ve ders kitaplarının içerik yönüyle zayıf olmasının önemli rolü vardır (Özbay, 2006b).

2.1.5 Okuma

Türkçe Sözlük'te “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek” (TDK, 2005: 1494) şekillerinde ifade edilen okuma kavramının başka tanımları da vardır.

Coşkun (2002) okumayı “görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi” olarak tanımlar (akt. Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Özdemir'e (1990, s.11) göre okuma, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak kabul edilebilir. Buna göre metnin içerdiği mesaj net şekilde anlaşılmadıysa iyi bir okuma etkinliği gerçekleştirilmiş sayılmaz. Okumayı temel dil becerilerinden biri olarak niteleyen Özbay da (2006a: 161) anlama, sosyalleşme, bilgi edinme ve kimlik gelişimi okuma sayesinde gerçekleştiği için bu kavramın insan yaşamında önemli olduğunu ifade eder.

“Okuma edimi baştan sona önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir.” diyen Göktürk (1997: 132. akt. Güngör, 2009)'ün tanımı da dikkat çekicidir. Araştırmacı bu nitelemeyle okuma sırasında metin ile bireyin geçmişi, bugünü ve yarını arasında bir köprü kurulduğunu ifade etmektedir. Buna göre okumanın hedefine uygun gerçekleşmesi için önceden öğrenilen kelimelerin anlam bilgisini içermesi gerekir.

Okumayı, farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreç şeklinde tanımlayarak; duyuşsal, bilişsel, devinişsel, iletişimsel yönleri olan algılama ve öğrenme gibi birkaç boyutuna vurgu yapan araştırmacılar da vardır (Geçgel ve Burgul, 2009: 342; Karadüz, 2011: 1). Özbay (2006a: 161) da okumanın görme, konuşma ve kavramayı içeren bilişsel yönünden dolayı, bir yetenekler bileşkesi ve

psikolojik süreç olarak kabul edildiğini vurgular. R. Townsend'e da onları destekler şekilde etkili okumada beynin iki bölümünün de kullanıldığını söyler (akt. Arıcı, 2008: 68).

Okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak kabul edilir; zira bu süreçte yazılar zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılarak beyinde yeniden yapılandırılır (Güneş, 2007: 117). Okumayı geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembollerini çözümüleme becerisi kazanma-kazandırma etkinliği olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır (Şahin, 2011). Bu tanım okuma eylemini bir malzemeye basılı metinden ziyade içinde yaşanan tüm evreni okuma, anlamlandırma şeklinde değerlendirir ve görme duyusu dışındaki duyuların da süreçte rol oynadığına dikkat çeker. Buradan hareketle görme engelli bireylerin Braille alfabesini kullanarak elleri aracılığıyla okumalarını gerçekleştirdikleri de hatırlanmalıdır (İskender, 2013).

Görüldüğü gibi farklı araştırmacılar tarafından yapılmış farklı tanımlar olsa da hepsinin okumanın zihnin gelişimine büyük fayda sağlayan düzeyli bir zihinsel işlem olduğu noktasında birleştiğini söylemek mümkündür.

Temel işlevi kişiler ve dönemler arasında iletişimi sağlamak olan okuma, ancak bir amaç dâhilinde gerçekleşir ve bir nedene dayandırılırsa anlam kazanır. Okumanın kişiden kişiye değişen pek çok nedeni vardır. Bireylerin okumaya yönelik farklı gereksinimlerini toplumsal, kültürel, eğitimsel, ekonomik ve zamansal nedenler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. (Yılmaz, 1993). Kayalan (1992: 13) a göre bireyler:

1. Düzenli olarak ya da alışkanlığın zoruyla
2. Güncel olayları anlamak, bireysel anlık doyumunu sağlamak
3. Genellikle zaman doldurmak
4. Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak
5. Profesyonel veya mesleki ilgileri sürdürmek ve ilerlemek
6. Daha çok hobi türünden gereksinim ve istekleri karşılamak
7. Kendilerini geliştirmek ve ilerletmek
8. Entelektüel gereksinimlere doyuma ulaşmak
9. Bireysel-sosyal istekleri karşılamak için okurlar.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007: 7) da çocukların kitap okuma nedenlerini sıralayarak bazı okuyucular için bu nedenlerden birkaçının geçerli olduğunu ifade etmiştir. Buna göre çocuklar:

1. Hoşlandıkları için
2. Boş zamanlarını değerlendirmek ve eğlenmek için

3. Eğitim başarılarını artırmak için
4. Okuyan kişilere özendikleri ve onlara benzemek için
5. Anne, baba ve/ veya öğretmenleri istediği için
6. Toplum ve arkadaş grubu içinde farklı bir statü ve kimlik kazanmak için okumaktadır.

Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) ise farklı alanlarda üst düzey becerilere sahip üstün/özel yetenekli öğrencilerin okuma nedenlerini altı maddede toplamıştır. Buna göre özel yetenekli öğrenciler:

1. Günlük hayattan uzaklaşmak
2. Eğlenip mutlu olmak
3. Yeni bilgiler öğrenmek
4. Rahatlamak
5. Hayal gücünü geliştirmek
6. Kelime hazinelerini zenginleştirmek için okumaktadır.

Okuma bellekte yeni fikirler inşa eder, birey eski fikirleri elden geçirerek canlandırır veya farklı bir fikir ile insanlığın sahip olduğu bilgiyi çoğaltır. Okumanın özünde değişik fikirleri öğrenme gerçeği yatar (R. Bamberger'den aktaran Geçgel, Burgul, 2009)

Okuma toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik boyutlarının yanında çok önemli bir eğitim aracıdır. Yazılı materyaller örgün eğitim sürecinde ana kaynak olarak kullanıldığından, öğretim programlarındaki temel öğrenme yöntemi olarak, *okuma* ağırlık kazanmaktadır (MEB, 2005, 2009a, 2015a, 2018).

2.1.6 Okuma Alışkanlığı

Öğrenme sonucu, otomatik olarak yapılan davranışlar alışkanlıkları meydana getirir. Tam olarak öğrenilen her şey tekrarla pekiştirildiğinde alışkanlığa dönüşür. Bir konuda alışkanlık oluşmuşsa, kişi artık o hareketi üzerinde hiç düşünmeden kendiliğinden ve sürekli gerçekleştirir (Baymur, 1983: 32). Okuma alışkanlığı ise UNESCO tarafından “okumayı öğrendikten sonra, bu eylemi istekli bir biçimde sürdürme becerisi” şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Şirin, 2006).

Çocukluğun okuma alışkanlığı edinmede kritik bir dönem olduğunu ifade eden Sarar Kuzu (2006), çocukların okuyup yazmayı öğrendikten sonraki süreçte etkin okur sayıldıklarını, en çok da 8-12 yaşları arasında okuduklarını ve 12 yaşından itibaren ilgilerinin başka alanlara yöneldiğini vurgular (akt. Okur ve Özsoy, 2017).

Öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik yaklaşımları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenir ve zihinsel bir süreç olan okuma yoluyla kişinin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerileri gelişir. (Güneş, 2007) Bu nedenle faydalı bir eğitim-öğretim süreci ve sağlıklı bir yaşam için öğrencilerin okuma yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmalıdır.

İlköğretimde edinilen alışkanlıklar sadece o dönemde kalmayıp, bireyin yaşamı boyunca gerçekleştireceği tüm öğrenmeleri derinden etkileyeceğinden, bu dönemde çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları gelecekteki yaşamları adına da son derece önemlidir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Temel alışkanlıklar aile ortamında yerleşir ve bu kazanımlar kişinin tüm yaşamına yön verir. Bu nedenle ebeveynlerin faydalı alışkanlıklar edinmeleri konusunda çocuklarına destek olmaları gerekli görülmektedir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanarak bunu hayat tarzına dönüştürmesinde anne babanın rolünü vurgulayan Tanju (2010), ebeveynlerin okuma konusunda çocuklarına örnek olmaları gerektiğini ifade ederek onlara okuma vakitleri yaratıp, kitaplar ve yazarları hakkında çocuklarıyla konuşmalarını tavsiye eder.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde aileler kadar eğitimcilere de iş düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen, tıpkı aileler gibi iyi bir rol model olarak çocukları erken yaşta ve doğru şekilde yönlendirmeleridir. Yılmaz'a göre (1993: 48) çocuğa ve genç bireye okuma alışkanlığı kazandırmada ailesinden sonraki en önemli kişi öğretmendir. Gömleksiz (2004) de bu görüşü destekler şekilde öğretmenlerin kitap okuma sevgi ve alışkanlığını kazandırabilmek için öncelikle kendilerinin iyi birer okur olmaları gerektiğini ifade eder. Okuma becerisinin kazanımında öğretmenin bireysel ve mesleki donanımının ve öğrenciye doğru yaklaşımının önemini vurgulayan başka araştırmacılar da vardır (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Tanju, 2010; Şahin, 2011).

Sürekli olarak belirtildiği gibi okumaya yönelik olumlu yaklaşımlar ailede filizlenir ve eğitim sistemi içerisinde -özellikle öğretmen desteğiyle- gelişir. Bu nedenle çocukluk ve gençlik dönemleri okuma alışkanlığının kazanılmasında çok önemlidir. Ancak araştırma verileri çocuk ve gençlerimizin istenilen düzeyde kitap okuma becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir (Şirin, 2006; Uslu Üstten ve Pilav,

2014). Ne yazık ki son dönemde yapılan pek çok araştırmanın sonucuna göre Türkiye’de ve dünyada, kitap okuyandan ziyade okumayan insanların varlığından söz etmek gerektiği görülmektedir (A. Applegate ve M. Applegate, 2004: 554; Arıcı, 2008: 162; Dökmen, 1994: 93; Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 17; Srommen ve Mates, 2004: 188).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda yaşama hazır oluş vaziyetlerini belirlemeyi amaçlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nın (PISA) altıncı uygulaması, 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülkeden 540 bine yakın öğrencinin katılımıyla 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın okuma becerileri sonuçlarına bakıldığında: Türkiye’nin 72 ülke arasında 50. sırada yer aldığı; OECD ülkeleri arasında Meksika’yla birlikte en sonda bulunduğu; tüm ülkeler bazında ve Türkiye’de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha başarılı olduğu; Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009’a ve PISA 2012’ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (*MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, 2015: 22).

T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Zaman Kullanım Araştırması 2014-2015 sonuçlarına göre de 15-24 yaş arası gençlerin % 93.9’ u boş zamanlarını televizyon izleyerek, % 47,3’ü kitap okuyarak, % 38’i ise gazete ve dergi gibi süreli yayınları takip ederek geçirmekte; genç kadınların %55’i erkeklerin ise %39,7’si okumaya vakit ayırmaktadır (2015). Ulusların gelişmişliği kültür temelli okuma seviyeleri ile doğrudan ilişkilidir ve ne yazık ki yukarıdaki rakamlar Türkiye’nin kitap okuma konusunda kendi büyüklüğündeki bir ülkeden beklenen seviyenin gerisinde olduğunu göstermektedir.

Çocuk Vakfı tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu yönde bulgular sunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sadece 33.4’ü düzenli kitap okuyor; ebeveynlerin dörtte biri çocukların okuma alışkanlığını geliştirmek için gayret sarf ediyor; gençlerin yüzde 70’i hiç okumuyor; ülkemizde düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı binde bir ve televizyon, kitap okumanın önündeki en büyük engel (Şirin, 2006).

2.1.7 Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum

Türkçe Sözlük'te “bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış” anlamlarında kullanılan tutum (TDK, 2005: 2014) nesnelere, kişiler veya olaylarla ilgili olumlu ya da olumsuz değer verme ifadesidir.

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç birimi vardır. Bu üç birim arasında bir iç tutarlılığın bulunduğu kabul edilir. Kişinin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona karşı olumlu bakışı (duygusal öge) ve o kavrama yönelik olumlu yaklaşımda bulunup davranış sergilemesi (davranışsal öge) iç tutarlılığın göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu süreç olumsuz tutumlarda da böyle işler (Balcı, 2009).

Günümüz dünyasının gereksinim duyduğu insan tipi, okuduğunu, dinlediğini ya da gördüğünü olduğu gibi tekrarlayan değil; bunları yeniden yapılandırarak kendisi ve içinde yaşadığı dünya şartları için anlamlı hale getirendir. Sözü edilen yeterliliklerin kazanılmasında okuma alışkanlığının rolü son derece önemlidir. Okuma alışkanlığının oluşması ise öncelikle okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesiyle mümkündür (Gömleksiz, 2004). Okuma tutumu, bireyin okuma konusundaki bakış açısına olumlu ya da olumsuz etki eden duyguları şeklinde tanımlanabilir ve kişinin okuma becerisi kadar önemlidir (Tunnell, Calder, Justen ve Phaup, 1991). Kitap okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan çocuklardan yaşamlarının ileriki dönemlerinde de okumayı bir alışkanlık haline getirerek hayatlarının bir parçası yapmaları beklenir.

Öğrenciler eğitim sürecinin ilk yıllarında kazandıkları yüksek düzeydeki okuma ilgisini zamanla kaybetmeye başlar ve ilköğretimin ikinci kademesinde okumaya yönelik olumlu tutumlarda azalma görülür (Schatz ve Krashen, 2006: 46). O nedenle çocukların bu dönemde özellikle öğretmenleri tarafından desteklenmesi gerekir. Konunun önemi nedeniyle yönlendirme ve destekteki sorumluluğun sadece Türkçe öğretmenlerine bırakılmaması, tüm alan öğretmenlerinin aynı hassasiyetle konuya eğilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, okuma konusundaki sorunların aile-okul-kurumlar üçgeninde çözümlenmesi gerektiğini söyleyen Gökalp (1998: 96-103), çocuklarda okuma sevgisi oluşturmak için öğretmenlere, karşılaştırmalı metin okutma etkinlikleri yaptırılmalarını, öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı

kazandırmalarını, kitapçı ziyaretleri gerçekleştirerek imza günleri düzenlemelerini tavsiye etmektedir.

2.1.8 Yazma

İnsanoğlu gözlem, düşünme, yargıda buluma ve fikirlerini dil aracılığıyla ifade etme becerilerine sahip olması bakımından diğer canlılardan ayrılır. Tarihin en erken dönemlerinden beri insanlar arasındaki temel iletişim aracı olarak kullanılan dil, “anlamaya” yönelik dinleme ve okuma; “anlatmaya” yönelik konuşma ve yazma yeteneklerinin bütünüdür (Pilav, 2014; Sever, 2011; Yalçın, 2002). Dinleme ve konuşma insanın doğasında olan becerilerdir ve yaşam boyu sürekli olarak gelişim halindedir; ancak okuma ve yazma becerisi genellikle örgün eğitim sürecinde geliştirilir (Aslan, 2007; Karatay, 2011; Keseroğlu, 2005; Yalçın, 2002).

Geçmiş dönemlere dair en sağlam ve güvenilir bilgiler o yıllara ait yazılı kaynaklardan elde edilir. Bu eserler, hem tarihi dönemler hakkında sonraki nesilleri bilgilendirir, hem de kültür-medeniyetin devamını ve gelişimini mümkün kılar. Yazının icadına kadar kültür aktarımı ve iletişim sözlü olarak devam ederken, yazıyla birlikte tutulan kayıtlar sayesinde kültürel birikimlerin nesiller boyunca hiç değişmeden iletilmesi sağlanmıştır. Konuyla bağlantılı olarak Karatay (2011), yüzyıllar boyunca milletlerin yazının farklı şekillerini kullandığını ve hiçbir başarı veya buluşun dünya medeniyetine yazının keşfinden daha çok fayda sağlamadığını ifade eder.

Tarih yazıyla başlar (Keseroğlu, 2005; Kramer, 2002; Özbay, 2005), yazının da MÖ 3200’lerde Sümerler tarafından icat edildiği düşünülür. Yazılı iletişim MÖ 1000’li yıllarda alfabenin, MS 150 yılında ise kâğıdın icadıyla çok daha kolay hale gelip yaygınlaşmış (Özbay, 2005); insanoğlu binlerce yıldır yaradılıştan sahip olduğu konuşma becerisinin yanında, iletişimi yazıyla devam ettirmiştir.

Yazı “düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi veya anlam-sanat ve biçim bakımından yazılan şey” (TDK, 2005: 2154) olarak tanımlanır. Dört temel dil becerisinden biri olan ve “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” (Öz, 2011: 251) ve sözü, düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatmak (TDK, 2005: 2156) şekillerinde tanımlanan *yazma* da bilinç ile bilinçaltını bütünleştiren bir çeşit ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Bu etkinlikle düşünce süzdürülür, saflaştırılıp

netleştirilir (Covey, 2016: 153). *Yazılı anlatım* ise “ her türlü olay, düşünce, durum ve duyguyu, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araç” (Aktaş ve Gündüz, 2002: 57) olarak tarif edilir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kişinin kendini ifade etmesinde çok önemli bir araç olan yazma bilgi değil, beceri odaklıdır.

Düşünme yeteneği ile yazma arasında doğrudan ilişki vardır ve yazma biliş ötesi becerileri ihtiva eder. Yaşama farklı ve eleştirel bir gözle bakan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirme yapabilen kişilerin etkili ifade yeteneğine sahip olmaları beklenir (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Yazma, insanların bir ürün-çıktı meydana getirme biçimidir. Kişiler, yazarken dinleyip okuduklarını içselleştirerek özümser. Düşüncenin yanı sıra hisler de etkili olduğundan, yazmak bilinçli bir aktivite olmanın yanı sıra duygusal temellidir de (McLeod, 1987).

Dil becerilerinin en karmaşığı ve son halkası olan yazma becerisinin bir düşünce süreci olduğunu bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Bu süreç, temel dil yetilerinin tamamını kapsar ve aktif düşünmeyi gerekli kılan bir plan dâhilinde ilerler (Sever, 2011). Kişi okuduğunu ve dinlediğini anlayıp, duygu ve düşüncelerini sözlü-yazılı ifade ederek yeni ve farklı bilgilere erişir (Aslan, 2007: 17). Yeni öğrenmelerin ön bilgilerle ilişkilendirilmesiyle sonradan edinilen bilgiler anlam kazanmış olur (Lawwill, 1999).

Yazılı anlatım ilkin zihinde kurgulanır, birleştirilir, gerekli ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak şekillendirilir. Duyuşsal boyutta ise yazanın his, fikir ve dilekleri ifade edilir. Yazı esnasındaki kas hareketleri de sürecin psiko-motor becerilere dönük bölümünü oluşturur. (Köksal, 2011: 7; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148). Bu nedenle yazma birden fazla becerinin bir arada sergilendiği zor ve üst düzey bir yeti olarak karşımıza çıkar. Bu sınavıcı, değerlendirici zihinsel süreçte (Flower ve Hayes, 1997) akılda kayıtlı olan bilgilerin düzenlemesi ve tasnifi de söz konusudur (Güneş, 2013).

Mekanikten ziyade eleştirel özellikte olan yazma sürecinde öğrencilerin dinleyip okuduklarını tam anlayarak zihinde yapılandırılmaları önemlidir. Süreç zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar; yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları tespit edilip yazılacaklar seçilir; seçilen bilgiler çeşitli zihinsel

işlemlerden geçirilerek kâğıda aktarılır. Yazının kalitesi zihinsel yetilerin gelişimi ve düşünme becerileriyle doğru orantılıdır (Demir, 2013).

Yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürün o güne kadar dilde olmayan bir durumu içermekten ziyade, yazanın düşünce ve duygu dünyasının farklı bir yorumudur. Yazan, çoğu zaman dile yenilik getirmez, sadece yeni bilgi ışığında dili zenginleştirerek farklı kullanımlar bulur. Montaigne (1999: 207) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Düşünce ve sanat adamları sözleri ve yazılarıyla dile değer kazandırır. Bu işi, dile yenilikler getirmekten çok onu bükme, imkânlarını çoğaltmak, gücünü artırmak yoluyla yaparlar. Yeni kelimeler getirmezler. Onları zenginleştirir, anlamlarını ve kullanımlarını sağlamlaştırır, derinleştirirler; onlara alışılmamış bir çeşni verirler; ama bunu da dört bir yanı düşünerek, ustalıkla yaparlar.”

Yazma eğitiminin amacının metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamak olduğunu ifade eden Coşkun (2014), yazma eğitiminde çeşitlilik gösteren yöntem ve tekniklere rağmen, başka araştırmacıların (Arıcı ve Ungan, 2008; Çotuksöken, 2006; Göçer, 2010; Güneyli, 2006; Hidi ve Boscolo, 2006; Karatay, 2011; Küçük, 2006; Lawwill, 1999; McLeod, 1987; Öz, 2011; Pajares, 2007; Sever, 2011; Temizkan, 2008) da altını çizdiği, bazı temel ilkelerin varlığından bahsederek, bunları şu şekilde sıralar:

1. Yazma becerisi sıkı ilişki içindeki pek çok eylemin ardı sıra gerçekleşmesini gerekli kılan bir süreç dâhilinde gelişir.
2. Eğitimciler öğrencilerin psikolojik ve düşünsel olarak yazmaya hazırlanmalarında onlara destek olmalıdırlar.
3. Eğitimciler yazma süreci boyunca öğrenciyi izleyerek rehber olmalı, gerekli durumlarda desteklerini esirgememelidir.
4. Öğrenciler yazmaya yönelik olumsuz bir tutum veya korkuya sahipse öncelikle bunların halledilmesine yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
5. Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, özgüveni eksik öğrenciler desteklenmelidir.
6. Yazma eğitiminde ağırlıklı olarak içerik düzenine dikkat edilmelidir.
7. Çok gerekmedikçe konu kısıtlamasına gidilmemeli, öğrencilere çeşitli konular arasından beğendiklerini seçmeleri konusunda imkân tanınmalıdır.
8. Çalışmalar mümkün olduğunca değişik metin türlerine yönelik yapılmalıdır.
9. Yazılı ürünler değerlendirilirken, içeriğin özgün, yazanın duygu ve görüşlerini yansıtır nitelikte olması konusunda öğrenciler yönlendirilmelidir.
10. Öğrencilerin bilişsel yetilerini geliştirmek yazma eğitimindeki temel noktalardan biridir.
11. Eğitimciler, öğrenci metinlerini sırf not vermek için değil, yazmaya yönelik kazanımlardaki eksiklikleri ve sorunları belirleyerek çözüm için öğrencilere destek olmak amacıyla değerlendirmelidirler.
12. Yazma eğitimi sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmamalı, öğrencilerin yaşamının her anında yazma zevk ve alışkanlığını kazanmalarını sağlanmalıdır.

Demirel ve Şahinel'e göre (2006: 111) yazılı anlatım becerisi sürekli yazarak kazanılır ve yazma eğitiminde esas ilke sürekli yazdırmaktır. Yoğun yazma çalışmalarıyla öğrencilere deneyim kazandırmanın yazma becerisini geliştirmede etkili yol olduğunu düşünen başka araştırmacılar da vardır (Karatay, 2011; Myers, 1993; Temur, 2011). Graham ve Perin tarafından hazırlanan New York Carnegie Birliğinin bir raporunda (2007) “gençlere yazma öğretimini etkileyen on bir etkili unsur” tespit edilerek bunların iyi metinler oluşturma ve eğitimde bir araç olarak yazıyı kullanmada öğrencilere yönelik kullanılabileceği belirtilir. Bu on bir unsur:

1. *Yazma stratejileri*, öğrenciler kendi metinlerini planlayıp düzeltebilsinler diye gerekli tekniklerin öğretimini kapsar.
2. *Özetleme*, metin özetlemenin sistemli bir şekilde öğretimini kapsar.
3. *Birlikte (işbirlikçi) yazma*, plan- taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi birlikte çalışma etkinlikleriyle öğrenci yazılarının yapısal düzenlemesini kapsar.
4. *Özel sonuç hedefleri*, öğrencilerin yazacakları için gerekli, ulaşılabilir hedefleri belirler.
5. *Kelime yöntemi*, yazma ödevleri için kelime yöntemleri ve bilgisayardan destek almayı ifade eder.
6. *Cümle birleştirme*, öğrencilere üs düzey ve karışık cümleler kurmayı öğretmeyi içerir.
7. *Ön yazma*, öğrencilerin yazıları için fikir üretip onları düzenlemelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanan etkinlikleri kapsar.
8. *Araştırma aktiviteleri*, belirli bir yazma görevi için içerik ve düşünce geliştirmeye yardım edecek somut bilgilerle değerlendirme sağlayan etkinlikleri kapsar.
9. *Yazma yaklaşımı yöntemi*, geniş yazma fırsatlarını, doğal dinleyiciler için yazma, bireyselleştirilmiş talimat ve yazma döngülerini bulunduran bir çalışma ortamında, pek çok yazılı öğretim etkinliklerini bir araya getirir.
10. *Model çalışması*, öğrencilere iyi yazılı metinleri okuma, değerlendirme ve daha iyisini başarma konusunda fırsat sağlamayı ifade eder.
11. *İçeriği öğrenmek için yazma*, materyallerin içeriğini öğrenmek için bir araç olarak yazmanın kullanımını ifade eder.

Karatay'ın ifadesine göre (2011) okuma bilgi ve fikir edinmede, yazma ise duygu ve düşünceleri diğer insanlarla paylaşmada önemli araçlar olduğundan, okuma-yazma öğretiminin hemen ardından, ilköğretimden itibaren kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerle bu beceriler üzerinde sistemli şekilde durulur. Üftadeoğlu (2016: 5) da yazmaya yeteneği olan çocukların resim, müzik ve sporda olduğu gibi erken yaşta doğru yönlendirilip, gerekli yöntem ve teknikleri öğrenmeleri halinde, muazzam eserler oluşturabileceklerini söyler. Yazma eğitimi alan herkesin büyük yazar olmasını beklemek elbette doğru değildir ancak dilin yapı-anlam özelliklerini ve ifade kurallarını öğrenen herkes güzel ve anlaşılır metinler oluşturabilir. Bu yeti uygun ortamda, zengin içerikli uygulamalarla, dikkat ve emekle elde edilir (Güneyli, 2006).

Yazma becerisi kazanmada okuma alışkanlığına sahip olmak da çok önemlidir. Etkin okuma alışkanlığına sahip kişiler, iyi yazarlar olacakları kesin değilse de, kurallı ve akıcı yazma becerisine sahip olacaklardır. Az okuyan bireylerin kelime hazineleri yetersiz olacağından özgün bakış açısı edinmeleri pek mümkün görülmemektedir (Deniz, 2003). Brillant (2005) okumanın yanında öğrencilere günlük tutma alışkanlığı kazandırmanın da yazma becerisine olumlu etki edeceğini ifade eder (akt. Ungan, 2007). Etkinliklerde kullanılan ders kitapları da yazma çalışmaları için önemlidir. Geleneksel yöntem ve kaynaklardan ziyade yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının eğitimde temel araç olarak kullanılmasının, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini kazandırmada (bilgi düzeyleri dışında) daha etkili olduğu belirlenmiştir (Aslan, 2007).

Yazma becerisinde cinsiyet faktörü de önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Arıcı ve Ungan (2008)' in ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını bazı yönlerden değerlendirdikleri araştırmalarında yazı, plan, cümle, ana fikir, imlâ ve noktalama konularında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak "anlamli" farklar belirlenmiştir. Değerlendirmede anlamli farkların bulunduğu tüm konularda (yazı, plan, cümle, ana fikir, imlâ ve noktalama) kız öğrencilerin erkeklere göre yazılı anlatımda daha az yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

Diğer yetenek alanlarına göre daha üst düzey ve birden fazla becerinin bileşimi olan yazma becerisi yavaş bir gelişim süreci içindedir ve zor kazanılır (Göçer, 2010; Karatay, 2011; Pilav, 2014; Sever, 2011). Uygulanacak eğitim modellerinde yazmanın bu yönünün dikkate alınması beklense de öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal

ve psiko-motor düzeylerine uygun program tasarıları konusunda Türkçe bilim alanıyla eğitim bilimlerinin tam bir sentezinin hâlâ oluşturulmadığı görülmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Arıcı'nın aktardığına göre (2008) Amerika'da 2002 yılında yapılan Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi (NAEP) sınavında 12. sınıfı bitiren öğrencilerin % 77'sinin yazılı anlatım bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Ülkemizde ise henüz genel değerlendirme veya seçme sınavlarında (Liselere Giriş Sınavı [LYS], Temel Yeterlilik Testi [TYT], Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı [ALES] gibi) yazılı anlatıma dayalı sorular sorulmadığı için bu konuda kesin belirleme yapılamamıştır. Ancak hangi eğitim kademesinden olursa olsun, öğrencilerden metin oluşturmaları istendiğinde bundan sıkıntı duydukları, genellikle yazma etkinliklerinden hoşlanmadıkları ve bu alandaki başarının istenilen düzeyde olmadığını gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2008; Demir ve Yapıcı, 2007: 185; Demirel ve Şahinel, 2006:111; Maltepe, 2006: 5; Yalçın, 2002: 25).

Yazma becerisinin kazanımında öğrencilere rehberlik etmesi gereken öğretmenlerden eğitim uygulamaları, planlama, etkinlikleri gerçekleştirme ve süreç sonunda öğrenci gelişim-değişim durumlarını belirlemede, yeterli donanıma sahip olmaları beklenir (Göçer, 2017). Ancak Temizkan (2008)'ın araştırması öğretmen adaylarının metinleri dil ve içerik yönüyle değerlendirme, yazım ve imlâ kurallarını uygulama konularında kendilerinden beklenen becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Küçük (2006: 182) de yapmış olduğu çalışmaya dayanarak yazma eğitimi konusunda donanımlı olmaları beklenen Türkçe öğretmenlerinin, genellikle yazma teknikleriyle ilgili gerekli bilgi, duyarlılık ve beceriye sahip olmadıklarını; yazma çalışmalarını birkaç atasözü, deyim ve özdeyişin açıklandığı klasik yazma yöntemlerinden kurtaramadıklarını ve konuya yönelik gerekli hassasiyeti gösteremediklerini ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi fertler ve medeniyetler için bu denli önemli olan yazmanın öğretilmesiyle ilgili ciddi sorunlar bulunmakta ve sıkıntılarının boyutu ilk ve ortaokul süreçlerinde verilen yazma eğitiminin niteliği hakkında bir kez daha düşünülmesi gerektiğini göstermektedir.

2.1.9 Eğilim ve Yazma Eğilimi

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005: 605) “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanan eğilim, benliğin değişip gelişen bir niteliği olarak güdülenme, tutum, değer, hassasiyet, inanç, ilgi, özgüven, kabiliyet ve zihinsel fonksiyon gibi değişkenleri içermektedir (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis ve Andrade, 2000: 289).

Becerilerin elde edilmesi ile bunları kullanma eğilimi aynı şey değildir. Beceri uygulama ve alıştırma çalışmalarından ziyade, kazanılan yetilerin bir hedef doğrultusunda kullanılmasıyla gelişir. Öğrenci merkezli olan bu hedeflere dair becerilerin kullanım sıklığına bağlı olarak uzmanlaşma ve becerileri kullanma eğilimlerinin artması beklenir (Katz, 2013:1-3). Güven, sebat ve yazmaya yönelik tutku gibi duygusal durumlarla ilişkilendirilen yazma eğilimini (Piazza ve Siebert, 2008) de bu açıdan değerlendirmek gerekir.

Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin bileşiminden oluşan yazma yetisi, dil becerileri içinde en zor kazanılanıdır. Ancak herkesin doğru yazma eğitimiyle, çeşitli içerik ve şekillerde birbirinden farklı nitelik ve edebi değere sahip yazılı ürünler oluşturabileceğini de bilmek gerekir. Yazmanın temel ilkelerinin ve farklı yazım tekniklerinin öğretimi yazma eğitimindeki ilk basamaktır. Bundan sonrasında pek çok fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik etmene bağlı olarak bireylerin bir hedef doğrultusunda özgün yazınsal ürünler ortaya çıkarmaları beklenir. Yazma eğitiminin temel kuralı aralıksız olarak yazdırmaktır. Uygun eğitim şartlarında, sürekli yazan bireyin bu becerisinin, ortaya çıkan ürünlerin edebi değerinin ve tüm bunlarla bağlantılı olarak kişinin yazma becerisini kullanma eğiliminin dikkat çekecek şekilde gelişeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yazma eğitiminde rehber niteliğinde olan eğitimcilerin, öğrencilerde bu yönde bir farkındalık oluşturmaları son derece önemli görülmektedir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin okuma- yazma becerilerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Becerilerine Yönelik Araştırmalar

Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) tarafından üstün/özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada BİLSEM' lere devam eden 4-8. sınıf düzeyi öğrencilerle çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre her sınıf düzeyinden dört kız dört erkek olmak üzere 40 öğrenciyle gerçekleştirilen nitel çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler betimsel ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çoğunluğu yükseköğretim ve üstü eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocukları olan üstün/özel yetenekli öğrenciler kitap okuma alışkanlığına ve sevgisine %80 oranında sahiptir ve planlı bir şekilde günde bir saat kitap okumaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu günlük hayattan uzaklaşmak ve eğlenmek için okuduklarını ifade ederken rahatlamak, geniş hayal gücüne sahip olmak, farklı bilgiler edinmek ve kelime hazinesini geliştirmek için okuduğunu belirtenler de vardır. Araştırma sonuçlarına göre aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu gibi heyecan verici kitaplar öğrencilerin en sevdiği türler olarak dikkat çekerken, bunları Türk ve dünya klasikleri, bilgilendirici metinler ve mizah türünde kitaplar takip etmektedir. Araştırmada öğrencilerin kitap seçiminde belirgin şekilde içeriğe önem vererek kitabın konusuna ve türüne göre seçim yaptığı; %90 oranında kitap seçiminde tavsiye ve yönlendirmeyi dikkate almadıkları; sayfa sayısı ve kitap kapağının da kitap tercihlerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler kitaplarını genellikle satın alma yoluyla edinmekte, okul ve il kütüphanelerinden de bu yönde yararlanmaktadırlar. Araştırma sonuçları üstün/özel yeteneklilerin %52.5'lik bölümünün ayda 1-4 arası kitap satın aldığını; yarısının kitaplığında 100-200 arası kitabı olduğunu; yarısının süreli yayınlara özellikle çocuk ve gençlere yönelik bilimsel dergilere üyeliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin anne babalarının da düzenli şekilde kitap okuduğu ve çocukların okudukları kitaplarla ilgili duygu/düşüncelerini aileleri başta olmak üzere yakın

çevreleriyle paylaştığı görülmektedir. Araştırma genelinde okumayla ilgili olumlu yöndeki ifadelerin çoğu kız, olumsuzlar ise erkek öğrencilere aittir.

Ogurlu (2014) BİLSEM' lerde eğitim alan 50 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin okuma ilgi, tutum ve eleştirel okuma becerileri ve bunlar arasındaki ilişkiye yönelik yürüttüğü nicel çalışmada, çoğunluğu haftalık 25 sayfa ve üstü kitap okuyan bu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde bulunduğunu; gizem ve bilim kurgu konularındaki roman türü kitapları tercih ettiklerini ve kitaplarını tavsiyeyle değil kendi tercihlerine göre belirlediklerini tespit etmiştir. Ancak bulgular okuma alışkanlığına sahip bu öğrencilerin günlük gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu ve okuma tutumuyla okuryazarlığın en üst boyutu olarak kabul edilen eleştirel okuma becerisi arasında da yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anderson ve diğerleri (1985) tarafından 1-12. sınıf düzeyindeki 276 üstün zekâlı öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada kız öğrencilerin erkeklere kıyasla okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve düzenli kitap okuma alışkanlığı edindikleri görülmüştür. Çalışmada kitap okumaya yönelik tutumlarla eğitim kademesi arasında da anlamlı ilişki olduğunu belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim öğrencileri okumaya yönelik ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilere nazaran daha olumlu tutumlar sergilemekte ve daha fazla sayıda kitap okumaktadır. Çalışmada üst kademedeki lise öğrencileri ise aylık kitap okuma sayısı en düşük grup olarak dikkat çekmektedir.

Cavazos-Kottke (2006) öğretmenlerin, özellikle ortaokul seviyesindeki erkek öğrencilere eğitim verenlerin, sağlıklı bir eğitim müfredatı oluşturarak öğrencilerini okuma konusunda doğru yönlendirmelerine destek olmak için yaptığı nitel çalışmada, ortaokul seviyesindeki beş üstün yetenekli okuyucuyla çalışmıştır. Araştırma verileri için öncelikle büyük bir kitapçıda okuma materyallerini inceleyen öğrencilerin davranışları gözlemlenmiş, ardından öğrencilerle okuma tercihleri hakkında bireysel görüşmeler yapılmış ve son olarak da öğrencilerin ilgi çekici bulunduğu metinlerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okuma alanında üstün yeteneği bulunan bu beş erkek öğrencinin kitap tercihini “kişisel ilgi alanına yönelik okuma materyalleri”, “kişisel ilgi alanları ve okulla bağlantılı okuma materyalleri” ve

“okulla bağlantılı okuma materyalleri” olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler en çok bilimsel/fantastik kurgu, korku/gizem ve gençlere yönelik bilimsel kurgu türünde kitapları seçerken politika, tarih, mizah, tiyatro ve bilimsel yayınlarla ilgilenmemişlerdir. Süreli yayınlara da ilgi göstermeyen bu öğrenciler materyal seçimlerini herhangi bir yönlendirme olmadan kendileri gerçekleştirmiştir.

Stange ve Carter (1995) Uluslararası Okuma Derneği Yıllık Kongresinde sunmuş oldukları çalışmalarında Orta Amerika Birleşik Devletleri'nin yüksek sosyoekonomik statüye sahip bölgeleriyle banliyö okul bölgelerinden gelen, üstün yetenekli olarak tanılanmış 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 284 öğrencinin okuma tutumlarını ve ilgi alanlarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre üstün yetenekli bu okuyucular gizem, mizah, kurgu ve dergilere yoğun ilgi gösterirken, sağlık, din, coğrafya, matematik ve bilgisayar alanlarıyla bilgilendirici metinlere fazla ilgi duymamaktadırlar. Ayrıca kız öğrencilerin değer biçme, örgütlenme ve karakterizasyon gibi alt boyutlarda daha yüksek tutum sergilediği, 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının da diğer sınıf düzeylerine kıyasla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Brighton, Moon, Francis ve Huang (2015) “Kim gerçekten geride kaldı? Üstün Yetenekli Eğitim Alanına İlişkin Düşünceler” başlıklı çalışmalarında ilk okuma sınıflarındaki üstün yetenekli okuyucularla üstün olmayanlar arasındaki gelişimi üç yıl boyunca takip ederek, bu iki grubu ilerleme düzeyi yönüyle karşılaştırmışlardır. Ölçek puanları, sınıf gözlemleri, öğretmen, danışman ve müdürlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, kullanılan çok düzeyli büyüme modellemesinin öğrencilerin okuma seviyelerini geliştirdiğini göstermiştir. Bununla birlikte üstün yetenekli gruptaki gelişimin üstün olmayan grubun gerisinde kaldığı görülmektedir. Çalışmanın nitel boyutu, üstün olmayan öğrencilere göre düzenlenen programa eğitimcilerin sıkı sıkıya bağlanmasının, iki grubun seviyesinde ve öğrenme özelliklerinde farklılıklar olmasının, uygulanan müfredatın üstün yetenekli okurlara sınırlı imkânlar sunması ve farklılaştırılmış eğitime yönelik yanlış uygulamalar yapılmasının üstün yetenekli okuyucular için sıkıntı oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmacılar çalışma sonuçlarına dayanarak, uygulanan eğitim programlarında üstün yetenekli okuyucuların ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar.

Kitano ve Lewis (2007) çalışmalarında kültürel ve dilbilimsel olarak farklı geçmişlere sahip düşük gelirli üstün yetenekli öğrencilerin okuma başarıları ile ders süresi ve içerik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. On ikisi İngilizce eğitimi alan 3-4 ve 5. sınıf düzeylerinde 58 üstün yetenekli öğrencinin katıldığı çalışma için, on bir yetişkin öğretmene kod çözme eğitimi ve programla bağlantılı okuduğunu anlama stratejileri eğitimi verilmiştir. İngilizce öğrenenler için artan zorluk ve destek seviyeleri içeren programda veriler okuma başarı testi ve okuma akıcılığını değerlendirme ölçeğiyle elde edilmiştir. Çalışma sonunda kod çözme ve okuduğunu anlama stratejilerine yönelik verilen eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin okuma kazanımlarına yönelik başarıyı desteklediği ve İngilizce öğrenen üstün yetenekli öğrencilerin de kod çözme dersiyile alt ve üst düzey okuduğunu anlama stratejilerinin tüm özelliklerinden faydalandığı belirlenmiştir.

Fehrenbach (1991)'in üstün yetenekli öğrencilerle üstün olmayanların aynı okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, katılımcılar rastgele örnekleme ile belirlenen, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre sınıflandırılmış 8.11 ve 12. sınıf düzeylerinden 300 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan sesli düşünme protokolüyle on dört okuma stratejisi belirlenmiştir. Araştırma sonunda bu stratejileri üstün yetenekli öğrencilerin, yeniden okuyup çıkarım yapan, yapıyı çözümleyen, izleyen veya tahmin eden, değerlendiren ve içerikle ilişkilendiren normal öğrencilerden; üstün olmayan öğrencilerin de kelimelerin doğru telaffuzlarıyla ilgili endişe duyan ve yanlış özetleme yapan üstün yeteneklilerden anlamlı şekilde fazla kullandığı görülmektedir.

Craver (1987) üstün yetenekli öğrencilerin kütüphane hizmet ve materyallerini kullanımlarına yönelik çalışmasında Champaign-Urbana'daki Illinois Üniversitesi bünyesinde bulunan liseye devam eden 220 öğrenciyle çalışmıştır. 1977 yılında İngiltere'de Fasick tarafından geliştirilen 46 maddelik anketin tekrar düzenlenmiş halinin kullanıldığı araştırma, kütüphaneyi kullanan öğrencilerin özelliklerini, okul kütüphanesini kullanma amaçlarını ve bilgi ile eğlence ihtiyaçlarının karşılanma derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin okul kütüphanesini hem bilgilendirici hem de eğlence amaçlı materyalleri için sık kullandıkları, burada ulaştıkları materyallerden genel olarak memnun kaldıkları ve üstün yetenekli öğrencilerin üstün olmayanlardan daha az televizyon izlemeye eğilimli tutkulu okurlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Reis ve Boeve (2009) uyguladıkları karma yöntem çalışmasıyla akademik açıdan da üstün olarak tanılanmış üstün yetenekli okuyucuların, kendileri için tasarlanan okul sonrası zenginleştirilmiş okuma programına nasıl yanıt verdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Altı haftalık bir okul sonrası programında haftada iki gün gerçekleştirilen zorlayıcı okuma deneyimlerinden veri elde etmek için Schoolwide Enrichment Model-Reading Framework (SEM-R) ölçeği kullanılmıştır. Her biri akademik olarak üstün olan bu öğrencilerin başlangıçta kendi mevcut bağımsız okuma seviyeleri veya onun biraz üstündeki metinleri okumaları istendiğinde hayal kırıklığı yaşadığı; ancak gösterilen destekle kısa sürede mevcut öğretim seviyelerinin biraz üzerinde olan metinleri okuyabildikleri görülmüştür. Program sonunda okuma akıcılık puanları yükselen bu öğrencilerin, akademik yaşantılarının devamında daha zorlu içeriklerle ve gelişmiş materyallerle uğraşabilecekleri düşünülmektedir.

Mangieri ve Madigan (1984) tarafından okulların üstün zekâlı öğrencilerin okumalarına yönelik ne gibi çalışmalar yaptıklarının belirlenmesi amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 150 okul bölgesine 14 maddelik bir anket gönderilmiştir. Araştırmada, üstün zekâlı öğrencilere yönelik okuma programlarının temel odağının zenginleştirme olduğu, üstün zekâlılık tanılamaları için öğrencilerin belirlenmesinde öğretmen tavsiyelerinin çok önemli bulunduğu; temel okuma serilerinin üstün zekâlı öğrencilerde de üstün olmayanlarda da kullanılabileceği, üstün yetenekli öğrencilere okuma öğretiminde en büyük sorumluluğun düzenli sınıf öğretmenlerine ait olduğu ve okullar ile üstün zekâlı çocukların anne babaları arasında yüksek düzeyde bir iletişimin bulunduğu sonuçlarına varılmıştır.

Reis ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen araştırma şehir merkezi ve kenar mahalle bölgelerinde bulunan 3. ve 7. sınıf düzeyindeki 12 dersliğin okuma saatlerinde dokuz aylık bir dönemde tamamlanmıştır. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik farklı bir müfredat ve/veya öğretim stratejileri eğitimi alıp almadığına odaklanan çoklu gözlem yöntemi kullanılmış ve çalışma sonunda üstün yetenekli okuyucular, gelişmiş dil becerileri ve okumaya yönelik gelişmiş analiz yetenekleriyle akranlarından en az iki sınıf seviyesinde ileride okuyan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Sonuçlar, üstün yetenekli okuyucuların 12 derslikten 3'ünde farklılaştırılmış okuma eğitimi aldıklarını, diğer dokuz sınıfta okuma etkinlikleri sırasında bu öğrenciler için zorlayıcı bir okuma malzemesi veya ileri düzeyde okuma eğitimi sunulmadığını göstermektedir.

McCormick ve Swassing (1982) tarafından ülke çapında yürütülen çalışmada okul sistemlerinin üstün zekâlı öğrencilerin okuma eğitimlerini ne şekilde gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket yönteminin kullanıldığı araştırmaya göre, çoğu ilçede üstün yeteneklilerin okuma eğitimleri için düzenli sınıf ortamlarında özel koşullar sağlanmaktayken böyle bir uygulamayı gerçekleştirmeyenlerin sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Az sayıda sistem bu öğrencilere okul dışı özel programlar sunmakta ve bazıları da bu programları düzenli sınıf ortamlarındaki çalışmalarla birleştirmektedir. Çalışma sonuçlarının üstün zekâlı öğrencilerin özel okuma ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu özel gruba yönelik okuma programlarının ve kitap listelerinin oluşturulması ve öğretmenlerde konuya yönelik farkındalık sağlanması için kullanılması öngörülmektedir.

Garces-Bacsal ve Yeo (2017) Singapur’da üstün zekâlılara yönelik eğitim veren dokuz okulun birine kayıtlı, 10-12 yaşlarında 125 öğrencinin eğlence-dinlenme okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri çalışmalarında, bu öğrencilerin hiçbir zorunlulukları olmadığı halde niçin okuduklarını, hangi kitapları tercih ettiklerini ve keyifli okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda eğlence-dinlenme okumasına harcanan zamanla ilgili, araştırmacıların “Yüksek Tutkulu Okuyucular” ve “Az Tutkulu Okuyucular” şeklinde adlandırdığı, en yüksek ve en düşük seviyeyi temsil eden gruptan her birinin %10’luk dilime sahip olduğu belirlenmiştir. Bu iki gruba ait 27 okurla yapılan odak grup görüşmeleri sonrasında okumaya yönelik anne baba etkisi, okuma şartları, bir okur olarak kendilerini algılama biçimleri ve okumaya harcadıkları zaman bakımından iki grup arasında anlamlı farklar bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bronfenbrenner Ekolojik Teori çerçevesinde bu sonuçları yorumlayan uzmanlara göre üstün zekâlı çocuklarda eğlence-dinlenme okumalarını teşvik etmek için hem ev hem de okul ortamlarında daha fazla çalışmanın yapılması uygun olacaktır.

Martin (1984) çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin çoğunun okumayı sevmesine karşın aralarında çok sayıda okumaya yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrencinin de bulunduğunu ifade eder. Yürütülen araştırmada, bu olumsuz tutumların nedenlerinin belirlenmesi ve konuya yönelik sıkıntıların giderilmesi için eğitimciler somut öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan okuma becerileri envanteri üstün zekâlı, ortalama ve ortalamanın altı olarak belirlenmiş olan 6-7 ve 8. sınıf düzeylerinden 124 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulama bitiminde öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve katılımcılar okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olanlar ile olmayanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin uygulama sırasındaki yanıtlarından hareketle eğitimcilere, uygun okuma materyallerini seçmelerini, ön hazırlık etkinlikleri tasarlama, çalışmaların zorluk derecesini arttırmalarını ve öğrencilerin alana yönelik ilgi ile tutumlarını değerlendirmelerini önermektedir.

2.2.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Araştırmalar

Özsoy (2015) özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyini incelediği çalışmasında, ülkemizin farklı illerinde bulunan dört BİLSEM'den rastgele örnekleme yöntemiyle belirlediği 316 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle çalışmıştır. Bulgulara göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları düşük seviyededir ve öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde, devam ettikleri BİLSEM'e, anne ve baba öğrenim durumuna, evde internet bağlantısı olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur. Ancak kız öğrencilerin yazma kaygıları erkeklerden anlamlı düzeyde düşüktür ve sınıf seviyesiyle birlikte yazma kaygısı da artmaktadır. Buna göre en düşük yazma kaygısı 5.sınıf öğrencilerinde, en yüksek yazma kaygısı ise 8.sınıf öğrencilerinde bulunmuştur. Ayrıca Türkçe dersini seven ve notu yüksek olan, günlük tutma ve kitap okuma alışkanlığı bulunan, yazma çalışmalarında kendisine verilen süreyi yeterli bulan ve konu seçiminde serbest bırakılan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının diğer öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Özdemir (2010) üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeylerini araştırdığı çalışmasında, üstün yetenekli ve normal öğrencilerin birlikte tam gün eğitim aldığı Beyazıt İlköğretim Okulundan 6-8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33 normal; normal ikili eğitimin uygulandığı Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim Okulundan 6-8. sınıf düzeyindeki 41 normal ve tamamlayıcı eğitim hizmeti veren İstanbul Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 24 üstün olmak üzere toplam 147 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerden Bäumer'e ait "Siyah Çadır" adlı resmi kullanılarak bir hikâye yazmaları istenmiş, ortaya çıkan metinler çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri

bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda normal öğrencilerin biçim ve paragraf konularında, üstün yetenekli öğrencilerin ise yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları; normal öğrencilerde yaratıcı yazma başarısının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı, üstün yetenekli öğrencilerde ise dağılımın uçlara doğru kaydığı ve bireysel performansların öne çıktığı görülmüştür.

Akça Üşenti (2013) tarafından “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması” ismiyle yapılan çalışmada, Düzce BİLSEM’e devam eden on biri deney on biri kontrol grubunda olmak üzere 10-11 yaş grubundan 22 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada Türkçe dersine yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimsel yazma ve bilişsel becerilerindeki gelişimleri ile başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel beceri, başarı ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür.

Orhan Kalsak (2014) araştırmasında karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, üstün ve normal zekâlı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test- kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada katılımcılar ilköğretim 5. sınıf düzeyinde deney 1 grubunda 9, deney 2 grubunda 12 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere 30 üstün zekâlı ve deney 1 grubunda 9, deney 2 grubunda 12 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere 30 normal zekâlı, toplam 60 öğrenci olarak belirlenmiştir. Uygulama deney 1 grubunda karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimiyle, deney 2 grubunda karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimiyle ve kontrol gruplarında yüzyüze yazma öğretimiyle tamamlanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarından elde edilen sonuçlar üç sınıf öğretmenince ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ yardımıyla değerlendirilmiş ve sonuçlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Webb, Vandiver ve Jeung (2016) tarafından ilkokul ve lise seviyesindeki 267 üstün yetenekli öğrenciyle yapılan çalışmada zenginleştirilmiş altı haftalık yazma kursu sonunda öğrencilerin yazma öz yeterliliklerinin ve son ders notlarının değişip

değişmediği incelenmiş, üç dersin sonunda öğrencilerin yazma güvenlerinde artış görülürken yazma yaklaşımlarında bir değişim olmadığı sonucuna varılmıştır. Program bitiminde kız öğrencilerin yazma yaklaşımlarının daha yüksek bir değişim gösterdiği ve ders notlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile son ders notundaki öz-yeterlik değişimleri arasında benzersiz bir ilişki bulunabileceği görüşündedir.

Newcomer ve Goldberg (1983) çalışmalarını üstün zekâlı 107 ergen öğrencinin yazı dili yeteneğini değerlendirmek, yazmada yetenekli alt grupların yazılı ifadeleriyle üstün zekâlı gruptan alınan örnekleri karşılaştırmak ve yazı dili bileşenleri ile okuma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin yazı dilinde eksikliklerinin olmadığı; fakat yaratıcı yazma ölçümlerinin mekanik yönlerle kıyasla daha düşük olduğu ve el yazısı haricinde yazının tüm yönlerinde yetenekli okuyuculardan anlamlı olarak daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Yazı dili bileşenleri ile okuma arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise kelime kullanım becerileri hariç, okuma alanları ve yazma bileşenlerinin birbiriyle çok ilişkili olmadığı görülmüştür.

Kaufman, Gentile ve Baer (2005) üstün yetenekli öğrenciler ile yaratıcı yazarlık alanında uzman kişilerin yaratıcılık oranlarını karşılaştırdıkları araştırmada, örneklem grubunu yaratıcı yazarlıkla uğraşan üstün zekâlı lise öğrencileriyle üç grup uzmandan (bilişsel psikologlar, yaratıcı yazarlar ve öğretmenler) seçmiştir. Uygulama sırasında katılımcılardan kendilerine verilen 27 kısa öykü ve 28 şiiri yaratıcılık yönüyle değerlendirerek birden altıya kadar derecelendirilmiş bir ölçeğe göre puanlamaları istenmiştir. Araştırma sonunda yaratıcılık yaklaşımıyla ilgili uzmanlar arasındaki anlaşma ve kesişme noktasının çok güçlü olduğu, acemi liseli yazarlarda ise makul düzeyde kaldığı ve uzmanlara kıyasla genç yazarların akran geribildirimini çok daha fazla kullandığı görülmüştür.

Olthouse (2012) yapmış olduğu nitel çalışmayla sekiz üstün yetenekli genç yazarın yazma çalışmalarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın yapısını oluşturan “yazmayla ilişki” kavramı çocuğun etkilendiği unsurları, hedeflerini, değerlerini, kimliğini ve yazıya dair duygularını içerir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma ile ilişkileri genel olarak olumlu, kişisel ve içinde bulunulan şartlara bağımlı olarak tanımlanmış, bu ilişkinin merkezinde kimlik gelişiminin ve çocuğun özgün benlik algısının yattığı sonucuna varılmıştır. Pek çok olumlu etkisi nedeniyle

öğrenciler yazmayı kimliklerini anlama ve kendilerini ifade etme aracı olarak görmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler akademik ürünlere değer vermekle birlikte yaratıcı metinleri kendi duygu, değer ve hedefleriyle daha uyumlu bulmuşlardır.

Olthouse (2014) aynı hedefler doğrultusunda gerçekleştirdiği başka bir nitel çalışmasında 10 üstün zekâlı çocukla çalışmıştır. Araştırma sonunda yazma ile ilişkileri genel olarak yaratıcı, sorumlu ve taklit olarak ifade edilen katılımcıların ev ortamındaki zenginleştirmelerden yoğun şekilde yararlandıkları görülmektedir. Araştırmacı verimli çalışma alışkanlıkları, içsel motivasyon ve ustalık hedefleri doğrultusunda “iyi öğrenciler” olarak tanımladığı bu öğrencilerin, daha zorlu yazma görevlerine ve karmaşık yazma modellerine ihtiyaçları olduğu görüşündedir.

Oxfordshire'da üstün yetenekli çocuklar için ev etkinliklerine dönük yazma kursları yürüten Thomas (1994), eşit derecede yüksek dilbilimsel yeteneğe sahip öğrencilerde bile, erkek ve kız çocuklarının yazma performansında önemli bir fark olduğunu belirterek cinsiyet farklılığının güçlü ve sınırlı yanlarını keşfetmenin çocuklara yazmayı öğretmek konusunda eğitimcilere büyük fayda sağlayacağını vurgular.

Yates, Berninger, Abbott (1995) tarafından yapılan araştırmada bazı üstün zekâlı çocukların belirli yazma sıkıntıları olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla, 1-6. sınıf düzeyinde her kademedan 10 normal ve 10 üstün zekâyâ sahip, toplam 120 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada özellikle üstün zekâlı yazarların, daha yüksek düzeydeki bilişsel yazma süreçlerinde (metin oluşturma gibi) ve düşük düzeyli yazma süreçlerinde (transkript gibi) akranlarına kıyasla beceri düzeylerinin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuçları üstün ve normal zekâyâ sahip çocukların yazmanın üst düzey bilişsel süreçlerindeki performanslarında anlamlı bir fark olduğunu; ancak daha düşük seviyedeki yazma süreçlerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Araştırmacılar üstün zekâlı öğrencilerdeki zayıf yazma performansının can sıkıntısına, motivasyon eksikliğine ve tembelliğe bağlanmaması gerektiğini ifade ederek, öğrencilerin yazmayla ilgili basit düzeydeki bilgiler konusunda eksikliklerinin olup olmadığının tespitine yönelik başka çalışmaların yapılmasını önermektedir.

2.2.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar

Yapılan araştırmada Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin birlikte ele alındığı tek çalışmaya rastlanmıştır. Okur ve Özsoy (2013) Bartın BİLSEM'de eğitim alan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarını cinsiyet, öğrenim kademesi, anne- baba eğitim düzeyi, okul türü ve eğitim programı değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarında, veri toplama aracı olarak MEB tarafından hazırlanmış 20 maddelik tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonunda ilkokul ve ortaokul seviyesinde öğrenim gören üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere kıyasla anlamlı seviyede yüksektir ve öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarında öğrenim kademesine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Baba eğitim durumuna göre öğrenci tutumlarında anlamlı fark görülürken anne eğitim durumu değişkenine göre bir fark görülmemiştir ve devlet okuluna devam eden öğrencilerle özel okulda öğrenim görenler arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırma öğrencilerin BİLSEM' de devam ettikleri eğitim programının da öğrencilerin Türkçe dersi tutumları üzerinde dikkate değer bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

2.3 ARAŞTIRMALARIN GENEL SONUCU

Alana ilişkin çalışmaların taranması sonucu özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik Türkiye'den yedi (ikisi nitel beşi nicel), yurt dışından on dokuz araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde okuma yazma becerilerine sahip olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler okuma yazma alanında erkeklerden daha başarılıdır, dil alanında özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış, zengin içerikli eğitim programlarının hazırlanması gereklidir ve bilinçli öğretmen yaklaşımları ile uygun eğitim şartları öğrencilerin alan başarısını arttırmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçlarının psikometrik ve yapısal özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını ve yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla yürütülen bir betimleme çalışmasıdır. Araştırmanın modeli olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırmasıdır (tarama). Tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003: 77).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada araştırma evrenini Türkiye'deki BİLSEM' lere kayıtlı özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerindeki BİLSEM' lere devam eden, 4-8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasından "rastgele örnekleme" yöntemiyle belirlenmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Sayı	%
Cinsiyet	Kız	160	45,45
	Erkek	192	54,55
Sınıf	4. sınıf	50	14,20
	5. sınıf	94	26,70
	6. sınıf	81	23,01
	7. sınıf	61	17,33
	8. sınıf	66	18,75
BİLSEM'de devam ettiğiniz yetenek alanı	Genel Zihinsel Yetenek	258	73,50
	Görsel Sanatlar	32	9,12
	Müzik	11	3,13
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	8,26
Yazmayı sever misiniz?	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	5,98
	Evet	222	63,07
Türkçe dersini sever misiniz?	Hayır	130	36,93
	Evet	270	76,70
Günlük tutar mısınız?	Hayır	82	23,30
	Evet	99	28,13
Yazma ödevlerinizde başarılı olur musunuz?	Hayır	253	71,88
	Evet	296	84,09
Evinizde kitaplığınız var mı?	Hayır	56	15,91
	Evet	335	95,17
Annenizin eğitim durumu	Hayır	17	4,83
	İlköğretim	24	6,82
	Ortaöğretim	69	19,60
	Üniversite	194	55,11
Babanızın eğitim durumu	Lisansüstü	65	18,47
	İlköğretim	17	4,83
	Ortaöğretim	49	13,92
	Üniversite	189	53,69
	Lisansüstü	97	27,56

Tablo 1'de gösterildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %45,45'i erkek, %54,55'i ise kızdır ve öğrencilerin %14,20'si dördüncü, %26,70'si beşinci, %23,01'i altıncı, %17,33'ü yedinci, %18,75'i ise sekizinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin BİLSEM 'deki yetenek alanları incelendiğinde %73,5'inin genel zihinsel yetenek, %9,12'sinin görsel sanatlar, %3,13'ünün müzik, %8,26'sının genel zihinsel yetenek - görsel sanatlar ve %5,98'inin ise genel zihinsel yetenek – müzik alanına devam ettiği görülmektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin %63,07'sinin yazmayı sevdiği %36,93'ünün ise sevmediği ve %76,70'inin Türkçe dersini sevmesine karşın %23,3'ünün sevmediği tespit edilmiştir. Araştırmada

öğrencilerin %28,13'ünün günlük tuttuğu, %71,88'inin ise günlük tutmadığı; %84,09'unun yazma ödevlerinde kendilerini başarılı bulmasına karşın %15,91'inin ise başarısız bulduğu ve %95,17'sinin evinde kitaplık varken %4,83'ünün ise olmadığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin annelerinin %6,82'si ilköğretim, %19,60'ı ortaöğretim, %55,11'i üniversite ve %18,47'si lisansüstü seviyede; babalarının ise %4,83' ilköğretim, %13,92's ortaöğretim, %53,69' üniversite ve %27,56'sı ise lisansüstü seviyede eğitimlidir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği”, Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için ilgili yerlerden gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form, öğrencilerin demografik özellikleri hakkında fikir sahibi olunması amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazını incelenerek hazırlanmıştır (Ek-2).

3.3.2 Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Araştırmada katılımcıların kişilik yapılarını belirlemek amacıyla Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen ve Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi cevap formatında 10 maddeden oluşmaktadır ve “dışadönüklük”, “yumuşak başlılık”, “öz-denetim”, “duygusal denge (nörotizm)” ve “deneyime açıklık” olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Uyarlanan ölçek üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %88,4'ünü açıklayan ve orijinal ölçek maddeleriyle bire bir örtüşen 5 faktörlü bir yapı elde edilmiş; 31 kişiyle yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda da Türkçe ve orijinal İngilizce form puanları arasındaki

korelasyon katsayıları ölçeğin bütünü için .81 olarak bulunmuştur. Tüm ilişkiler 0,01 düzeyinde anlamlı ve İngilizce-Türkçe formlarda yer alan tüm maddeler için korelasyon katsayısı .30'un üzerindedir. Bu bulgular ışığında ölçeğin iki dilde eşdeğer olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayılarına bakılmış ve alt boyutların iç tutarlılık değerlerinin .81 ile .90; kompozit değerlerinin ise .73 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık ve kompozit güvenirlik değerlerinin tamamının .70'den yüksek olması ölçeğin tutarlı veriler ürettiğini göstermesi bakımından önemlidir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile yapı geçerliliğine yönelik sonuçlar da ölçeğin Türk kültüründe güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017).

3.3.3 Yazma Eğilimi Ölçeği

İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla Piazza ve Siebert (2008)'in geliştirmiş olduğu "Yazma Eğilimi Ölçeği" Türkçeye İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanmıştır. Güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçeğin ilk formunda, her bir alt boyutta 31 madde olmak üzere toplam 93 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipindeki (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 93, en yüksek puan ise 465'tir. Yapılan güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları sonucunda bazı maddeler elenerek ölçek 11 maddeye (3'ü güven, 4'ü süreklilik ve 4'ü tutku boyutu) indirilmiştir. Bu son versiyonda ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin yazma eğiliminin olumlu, düşük puanlar ise olumsuz yönde olduğunu gösterir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; .893; güven alt boyutunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .806; süreklilik alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı; .749; tutku alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .914 olarak bulunmuştur (Piazza ve Siebert 2008). Ölçek kendi örneklemini için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen 11 maddeli ölçek üzerinde çalışılmış ve orijinal ölçeğin dışında bırakılan bazı maddeler

Türk örneklem grubu için geçerli ve güvenilir çıktığından, uyarlanan ölçeğe alınmıştır. Bu nedenle İşeri ve Ünal tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçekteki madde sayısı 21'dir. Uyarlanan ölçeğin bulgularıyla ölçeği geliştirenlerin elde etmiş olduğu bulgular, madde sayıları açısından örtüşmese de alt boyutlar (Tutku, Güven ve Süreklilik) açısından aynıdır. Ölçeklerin madde sayısındaki farkın, kültürlerarası farklılık ve uygulamaların değişik eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesinden kaynakladığı düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılarak ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile yapı geçerliliğine yönelik sonuçlar da ölçeğin Türk örneklem grupları için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen bu çalışma için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplamda .947 olarak bulunmuştur.

3.3.4 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” Gömleksiz (2004) tarafından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin duyuşsal özelliklerini ve okumayla ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin duyu ve düşünceleri alınarak ortaya konan genel tutum, duyu ve görüşler doğrultusunda 70 tutum cümlesinden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu 70 tutum cümlesiyle ilgili aynı üniversitenin Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim üyeleri ile Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinin görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda ölçekten 8 madde çıkarılmış, bazı maddeler yeniden ele alınarak düzenlenmiş ve ölçeğin 67 maddelik ilk proto-tip hali oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 197 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanan ölçek “Kesinlikle Katılıyorum - Katılıyorum - Kısmen Katılıyorum - Katılmıyorum - Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilen 5’li likert tipindedir ve uygulama sırasında katılımcılardan kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin, bu görüşler arasında kendilerine en uygun olanını seçmeleri istenmektedir. Ölçek maddelerinin

38'i olumlu, 25'i olumsuz tutum ve düşünceleri yansıtmakta, olumlu ifadeli maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden başlanarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmaktadır. 67 maddeden oluşan bu ölçekteki faktör yükü .35 ve .35'in üstünde olan maddeler işler durumda kabul edilerek ikinci analiz için seçilmiştir. Ölçeğin son şekli altı alt boyuttan ve 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesinden oluşmaktadır. "Sevgi" alt boyutunda bulunan tutum cümlelerinin 4'ü olumsuz, 3'ü olumlu; "Alışkanlık" alt boyutundakilerin 2'si olumlu, 2'si olumsuz; "Gereklilik" alt boyutunda bulunanların 3'ü olumsuz, 1'i olumlu; "İstek" alt boyutundakilerin 3'ü olumlu; "Etki" alt boyutundakilerin 4'ü olumlu; "Yarar" alt boyutunda bulunan cümlelerin ise 8'i de olumludur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2'de ölçeğin altı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .70 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin bütünde ve alt boyutlarıyla güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar Katsayıları	Madde No'lar	Güvenirlik
1 (Sevgi)	1, 3, 5, 6, 8, 16, 20	.78
2 (Alışkanlık)	2, 7, 18, 27	.73
3 (Gereklilik)	4, 9, 11, 13	.72
4 (İstek)	10, 12, 29	.70
5 (Etki)	14, 17, 25, 30	.75
6 (Yarar)	15, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28	.7

Bu çalışma için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplamda .925 olarak bulunmuştur.

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Ölçekler araştırmacıya destek veren BİLSEM'lerdeki Türkçe öğretmenleri denetiminde, çalışma grubundaki öğrencilere 1 ders saati (40 dk.) içinde uygulanmıştır. Çalışmadan önce araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrenciler tarafından yöneltilen sorular yanıtlanmıştır. Uygulamalar isimsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm soruların cevaplanmadığı veya okunmadan aynı cevabın verildiği ölçekler (9 ölçek) çalışma dışında tutulmuştur.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizinde sayısal değişkenlerin normallik testi *Kolmogrov Smirnov* testi ile kontrol edilerek sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda *Independent Samples t Test* ve *One-Way Anova*, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise *Mann Whitney U* testi ve *Kruskal Wallis H* testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normal dağılım göstermediği durumlarda *Spearman's Rho* korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar parametrik testlerin uygulandığı karşılaştırmalar için, *Tukey* testi ile parametrik olmayanlarda ise *Mann Whitney U* testi ile karşılaştırılıp, *Bonferroni* düzeltmesi yapılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için *ortalama ± standart sapma* olarak tablo halinde verilmiş ve kategorik değişkenler *sayı* ve *yüzde* olarak özetlenmiştir. İstatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (p-value) olarak dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin ayrıntılı sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 4-8. SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 3. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Eğilimleri ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

	\bar{x}	<i>ss</i>
2. Yazma Eğilimi Ölçeği Toplam	66,18	19,39
2.1- Tutku Boyutu	32,06	13,07
2.2- Güven Boyutu	22,67	5,88
2.3- Süreklilik Boyutu	11,45	4,02
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Toplam	128,73	16,83
3.1- Sevgi	30,09	4,75
3.2- Alışkanlık	17,97	2,58
3.3- Gereklilik	15,00	2,18
3.4- İstek	12,69	2,66
3.5- Etki	17,03	2,86
3.6- Yarar	35,95	5,52

Tablo 3'te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği toplam puan ortalaması 66,18±19,39, tutku boyutu puan ortalaması 32,06±13,07, güven boyutu puan ortalaması 22,67±5,88 ve süreklilik boyutu puan

ortalaması ise $11,45 \pm 4,02$ 'dir. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması $128,73 \pm 16,83$, sevgi boyutu puan ortalaması $30,09 \pm 4,75$, alışkanlık boyutu puan ortalaması $17,97 \pm 2,58$, gereklilik boyutu puan ortalaması $15 \pm 2,18$, istek boyutu puan ortalaması $12,69 \pm 2,66$, etki boyutu puan ortalaması $17,03 \pm 2,86$ ve yarar boyutu puan ortalaması ise $35,95 \pm 5,52$ olarak belirlenmiştir.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek toplam puan 150, Yazma Eğilimi Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek toplam puan ise 105'dir. Bu puanlar üzerinden yapılan kümeleme analizi sonucu ölçek puanları üzerinde *düşük - orta ve yüksek* aralık şeklinde sınıflama yapılmıştır. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinde 0-21 puan aralığı düşük; 22-63 puan aralığı orta ve 64-105 puan aralığı yüksek eğilim olarak kabul edilmektedir. Bulgular yazma eğilimi ölçeğinden toplamda 66,18 puan alan çalışma grubunun yüksek yazma eğilimi aralığında bulunduğunu göstermektedir. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği için de 0-66 puan aralığı düşük; 67-109 puan aralığı orta ve 110-150 puan aralığı yüksek tutum olarak kabul edilmiştir. Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinden toplamda 128,73 puan alan örneklem grubunun yüksek okuma tutumuna sahip olduğu görülmektedir.

4.1.1 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	Kız	160	73,76	16,67	1,318	7,158	350	<0,001
	Erkek	192	59,87	19,26	1,390			
2.1- Tutku Boyutu	Kız	160	37,21	11,79	0,932	7,212	350	<0,001
	Erkek	192	27,78	12,56	0,906			
2.2- Güven Boyutu	Kız	160	24,24	5,01	0,396	4,813	349,564	<0,001
	Erkek	192	21,36	6,23	0,450			
2.3- Süreklilik Boyutu	Kız	160	12,31	3,70	0,293	3,736	350	<0,001
	Erkek	192	10,73	4,14	0,299			

Tablo 4’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Yazma Eğilimi Ölçeği ve tutku, güven, süreklilik boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (her biri için $p<0,001$). Buna göre kız öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği, tutku, güven ve süreklilik puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.2 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Kız	160	133,01	12,38	199,7	-3,903	<0,001
	Erkek	192	125,16	19,09	157,2		
3.1- Sevgi	Kız	160	31,16	3,77	196,3	-3,347	0,001
	Erkek	192	29,20	5,28	160,0		
3.2- Alışkanlık	Kız	160	18,39	2,09	189,2	-2,219	0,027
	Erkek	192	17,61	2,87	165,9		
3.3- Gerekliklik	Kız	160	15,24	2,05	185,4	-1,521	0,128
	Erkek	192	14,79	2,27	169,1		
3.4- İstek	Kız	160	13,42	2,11	203,9	-4,742	<0,001
	Erkek	192	12,08	2,92	153,7		
3.5- Etki	Kız	160	17,54	2,17	189,4	-2,203	0,028
	Erkek	192	16,59	3,26	165,7		
3.6- Yarar	Kız	160	37,25	3,96	198,9	-3,878	<0,001
	Erkek	192	34,86	6,36	157,8		

Tablo 5’te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutları olan sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $p<0,001$, $p=0,001$, $p=0,027$, $p<0,001$, $p=0,028$, $p<0,001$). Bu farklılara göre kız öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutları puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre gerekliklik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.1.3 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	ANOVA					
					<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	4. sınıf	50	69,36	20,91	Gruplar Arası	7947,829	4	1986,957	5,562	<0,001
	5. sınıf	94	70,82	17,67	Grup İçi	123957,169	347	357,225		
	6. sınıf	81	58,80	19,44	Toplam	131904,997	351			
	7. sınıf	61	63,28	19,31						
	8. sınıf	66	68,92	17,92						
2.1- Tutku Boyutu	4. sınıf	50	33,74	14,05	Gruplar Arası	3902,763	4	975,691	6,037	<0,001
	5. sınıf	94	35,01	11,96	Grup İçi	56085,862	347	161,631		
	6. sınıf	81	26,79	13,38	Toplam	59988,625	351			
	7. sınıf	61	30,21	12,67						
	8. sınıf	66	34,77	11,88						
2.2- Güven Boyutu	4. sınıf	50	24,70	5,54	Gruplar Arası	448,495	4	112,124	3,330	0,011
	5. sınıf	94	23,53	5,15	Grup İçi	11685,278	347	33,675		
	6. sınıf	81	21,51	6,47	Toplam	12133,773	351			
	7. sınıf	61	21,85	6,61						
	8. sınıf	66	22,09	5,18						
2.3- Süreklilik Boyutu	4. sınıf	50	10,92	3,92	Gruplar Arası	178,456	4	44,614	2,821	0,025
	5. sınıf	94	12,28	4,09	Grup İçi	5488,723	347	15,818		
	6. sınıf	81	10,51	3,56	Toplam	5667,179	351			
	7. sınıf	61	11,21	4,28						
	8. sınıf	66	12,06	4,05						

Tablo 6’da gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Yazma Eğilimi Ölçeği arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.001$). Bu farklılığın 4. sınıf - 6. sınıf, 5. sınıf - 6. sınıf ve 8. sınıf - 6. sınıf ikililerinden kaynaklandığı, altıncı sınıfta bulunan öğrencilerin yazma eğilimi puan ortalamasının dört, beş ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin yazma eğilimi puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yine öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tutku alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.001$). Bu farkın 4. sınıf - 6. sınıf, 5. sınıf - 6. sınıf ve 8. sınıf - 6. sınıf ikililerinden kaynaklandığı ve altıncı sınıfta bulunan öğrencilerin tutku boyutu puan ortalamasının dört, beş ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin tutku boyutu puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde

araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre güven boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.011$). Bu farkın ise 4. sınıf - 6. sınıf ikilisinden kaynaklandığı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güven boyutu puan ortalamalarının altıncı sınıftakilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiş, bir diğer karşılaştırmada ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=0.025$). Bu farkın 5. sınıf - 6. sınıf ikilisinden kaynaklandığı, beşinci sınıftaki öğrencilerin süreklilik boyutu puan ortalamalarının altıncı sınıftaki öğrencilerin süreklilik boyutu puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.4 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Kruskal-Wallis H</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	4. sınıf	50	129,48	17,04	184,36	12,340	0,015
	5. sınıf	94	133,03	14,77	205,02		
	6. sınıf	81	125,26	18,30	157,31		
	7. sınıf	61	127,34	16,07	163,61		
	8. sınıf	66	127,56	17,39	165,39		
3.1- Sevgi	4. sınıf	50	30,50	4,39	184,12	7,997	0,092
	5. sınıf	94	31,19	3,65	193,93		
	6. sınıf	81	29,22	5,29	161,67		
	7. sınıf	61	29,10	5,05	154,81		
	8. sınıf	66	30,21	5,17	184,16		
3.2- Alışkanlık	4. sınıf	50	17,44	2,86	155,39	12,324	0,015
	5. sınıf	94	18,65	2,07	203,85		
	6. sınıf	81	17,70	2,54	164,35		
	7. sınıf	61	18,26	2,14	182,48		
	8. sınıf	66	17,44	3,16	162,92		
3.3- Gereklilik	4. sınıf	50	15,22	2,31	179,30	2,042	0,728
	5. sınıf	94	15,19	2,14	186,63		
	6. sınıf	81	14,90	2,22	177,07		
	7. sınıf	61	14,87	2,09	168,92		
	8. sınıf	66	14,79	2,22	166,26		
3.4- İstek	4. sınıf	50	13,10	2,70	198,83	24,222	<0,001
	5. sınıf	94	13,54	1,92	205,70		
	6. sınıf	81	11,75	2,90	138,91		
	7. sınıf	61	12,69	2,77	180,37		
	8. sınıf	66	12,30	2,78	160,56		

3.5- Etki	4. sınıf	50	17,06	3,31	186,21	5,300	0,258
	5. sınıf	94	17,35	2,83	191,17		
	6. sınıf	81	16,80	2,95	168,13		
	7. sınıf	61	17,05	2,78	177,26		
	8. sınıf	66	16,79	2,49	157,82		
3.6- Yarar	4. sınıf	50	36,16	6,18	189,51	10,817	0,029
	5. sınıf	94	37,07	5,12	200,64		
	6. sınıf	81	34,88	6,16	159,29		
	7. sınıf	61	35,38	5,28	162,25		
	8. sınıf	66	36,03	4,72	166,55		

Tablo 7’te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, sınıf düzeylerine göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=0.015$). Bu farkın 5. sınıf - 6. sınıf ikilisinden kaynaklandığı ve beşinci sınıftaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği puan ortalamasının altıncı sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre alışkanlık boyutu puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($p=0.015$), bu farkın 4. sınıf - 5. sınıf ikilisinden kaynaklandığı, beşinci sınıf öğrencilerinin alışkanlık boyutu puan ortalamalarının dördüncü sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istek boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilerek ($p<0.001$) bunun 4. sınıf - 6. sınıf, 5. sınıf - 6. sınıf, 8. sınıf - 5. sınıf ikililerinden kaynaklandığı ve altıncı sınıf öğrencilerinin istek boyutu puan ortalamalarının dört ve beşinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük, beşinci sınıf öğrencilerinin istek boyutu puan ortalamalarının sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer karşılaştırmada ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yarar boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p=0.029$) ve bu farkın 5. sınıf - 6. sınıf ikilisinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sebeple beşinci sınıftaki öğrencilerin yarar boyutu puan ortalaması altıncı sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı şekilde diğer karşılaştırmalar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sevgi, gereklilik ve etki boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (her biri için $p>0.05$).

4.1.5 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları İle Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Spearman' s Rho Testi Sonuçları

1.Beş Faktör Kişilik Ölçeği		r	p
1.1 Dışadönüklük	Yazma Eğilimi	-.134	0,012
	Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	-0.15	0,007
1.2 Yumuşak Başlılık	Yazma Eğilimi	-.186	<0,001
	Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	-.23	<0,001
1.3 Özdenetim	Yazma Eğilimi	-.26	<0,001
	Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	-.23	<0,001
1.4 Duygusal Dengesizlik (Nörotizm)	Yazma Eğilimi	.222	<0,001
	Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	.191	<0,001
1.5 Deneyime açıklık	Yazma Eğilimi	-.19	<0,001
	Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	-.223	<0,001

Tablo 8'e göre özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapıları ile yazma eğilimleri ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin "dışadönüklük", "yumuşak başlılık", "özdenetim" ve "deneyime açıklık" boyutları puan ortalamaları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki; "duygusal dengesizlik (nörotizm)" boyutunda ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmektedir.

4.1.6 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	ANOVA					
					KT	Sd	KO	F	p	
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	Genel Zihinsel Yetenek	258	65,49	19,33	Gruplar Arası	837,29	4	209,32	0,555	0,695
	Görsel Sanatlar	32	67,50	21,69	Grup İçi	130450,15	346	377,02		
	Müzik	11	68,73	13,12	Toplam	131287,44	350			
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	65,34	17,37						
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	71,38	21,97						
2.1- Tutku	Genel Zihinsel Yetenek	258	31,79	12,75	Gruplar Arası	579,89	4	144,97	0,848	0,496
	Görsel Sanatlar	32	31,63	14,31	Grup İçi	59184,97	346	171,05		
	Müzik	11	31,36	11,86	Toplam	59764,86	350			
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	31,07	13,80						
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	37,05	14,75						
2.2- Güven	Genel Zihinsel Yetenek	258	22,22	5,84	Gruplar Arası	255,22	4	63,80	1,867	0,116
	Görsel Sanatlar	32	24,16	6,66	Grup İçi	11824,68	346	34,18		
	Müzik	11	25,91	3,83	Toplam	12079,90	350			
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	22,86	4,94						
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	23,57	6,51						
2.3- Süreklilik	Genel Zihinsel Yetenek	258	11,47	3,94	Gruplar Arası	12,37	4	3,09	0,190	0,944
	Görsel Sanatlar	32	11,72	4,77	Grup İçi	5648,29	346	16,32		
	Müzik	11	11,45	4,52	Toplam	5660,67	350			
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	11,41	4,01						
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	10,76	3,87						

Tablo 9’da gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin BİLSEM ’de devam ettikleri yetenek alanlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (her biri için $p>0.05$).

4.1.7 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Genel Zihinsel Yetenek	258	128,92	16,54	177,63	10,559	0,032
	Görsel Sanatlar	32	123,13	22,23	155,11		
	Müzik	11	136,36	6,05	208,32		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	125,34	15,46	139,36		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	135,00	13,58	221,52		
3.1- Sevgi	Genel Zihinsel Yetenek	258	30,03	4,77	174,40	5,993	0,200
	Görsel Sanatlar	32	29,16	5,41	161,39		
	Müzik	11	32,09	2,07	207,18		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	29,62	4,88	163,57		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	31,81	4,04	218,71		
3.2-Alışkanlık	Genel Zihinsel Yetenek	258	17,99	2,55	176,06	11,394	0,022
	Görsel Sanatlar	32	17,69	3,06	175,75		
	Müzik	11	19,36	1,12	238,73		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	17,07	2,66	133,48		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	18,52	2,20	201,50		
3.3-Gereklilik	Genel Zihinsel Yetenek	258	15,05	2,20	179,15	1,765	0,779
	Görsel Sanatlar	32	14,44	2,50	155,36		
	Müzik	11	15,27	2,15	181,86		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	14,90	1,76	172,79		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	15,10	2,07	170,10		
3.4- İstek	Genel Zihinsel Yetenek	258	12,70	2,65	176,51	18,482	0,001
	Görsel Sanatlar	32	11,66	3,14	141,31		
	Müzik	11	13,64	1,29	197,32		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	12,10	2,65	148,24		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	14,33	1,53	249,74		
3.5- Etki	Genel Zihinsel Yetenek	258	17,10	2,83	179,86	7,703	0,103
	Görsel Sanatlar	32	16,22	3,96	158,88		
	Müzik	11	17,73	1,19	184,59		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	16,34	2,26	136,26		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	17,81	2,32	205,07		
3.6- Yarar	Genel Zihinsel Yetenek	258	36,03	5,25	176,34	4,531	0,339
	Görsel Sanatlar	32	33,97	8,61	163,64		
	Müzik	11	38,27	2,00	210,64		
	Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar	29	35,31	4,96	155,10		
	Genel Zihinsel Yetenek - Müzik	21	37,43	4,14	201,33		

Tablo 10’da gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ($p=0.032$), bu farkın genel zihinsel yetenek-görsel sanatlar ve genel zihinsel yetenek-müzik ikililerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu sebeple genel zihinsel yetenek alanında devam eden öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği puan ortalamalarının görsel sanatlarda devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu ve yine müzik alanında devam eden öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği puan ortalamalarının genel zihinsel yetenek alanında devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre alışkanlık boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=0.022$). Bu farkın genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar – müzik ikilisinden kaynaklandığı ve müzik alanında devam eden öğrencilerin alışkanlık boyutu puan ortalamalarının genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar alanında devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aynı şekilde, yapılan değerlendirmede öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre istek boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ($p=0.001$) ve bu farkın müzik ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar - genel zihinsel yetenek, müzik - genel zihinsel yetenek, ikililerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu sebeple genel zihinsel yetenek- müzik alanlarında devam eden öğrencilerin istek boyutu puan ortalamalarının genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar - genel zihinsel yetenek alanlarında devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer karşılaştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre sevgi, gereklilik, etki ve yarar boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (her biri için $p>0.05$).

4.1.8 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	ANOVA					
					KT	Sd	KO	F	p	
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	İlköğretim	17	69,18	18,46	Gruplar Arası	372,54	3	124,18	0,329	0,805
	Ortaöğretim	49	67,29	20,48	Grup İçi	131532,45	348	377,97		
	Üniversite	189	65,35	19,16	Toplam	131905,00	351			
	Lisansüstü	97	66,73	19,61						
2.1- Tutku Boyutu	İlköğretim	17	35,35	12,83	Gruplar Arası	246,65	3	82,22	0,479	0,697
	Ortaöğretim	49	32,78	13,35	Grup İçi	59741,97	348	171,67		
	Üniversite	189	31,62	12,55	Toplam	59988,63	351			
	Lisansüstü	97	31,99	14,06						
2.2- Güven Boyutu	İlköğretim	17	21,94	5,33	Gruplar Arası	127,79	3	42,60	1,235	0,297
	Ortaöğretim	49	23,39	6,07	Grup İçi	12005,98	348	34,50		
	Üniversite	189	22,19	6,11	Toplam	12133,77	351			
	Lisansüstü	97	23,38	5,37						
2.3- Süreklilik Boyutu	İlköğretim	17	11,88	3,33	Gruplar Arası	10,91	3	3,64	0,224	0,880
	Ortaöğretim	49	11,12	3,77	Grup İçi	5656,27	348	16,25		
	Üniversite	189	11,54	4,05	Toplam	5667,18	351			
	Lisansüstü	97	11,36	4,22						

Tablo 11’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (her biri için $p > 0.05$).

4.1.9 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	ANOVA					
					<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	İlköğretim	24	66,21	17,82	Gruplar Arası	835,58	3	278,53	0,740	0,529
	Ortaöğretim	69	63,13	19,24	Grup İçi	131069,42	348	376,64		
	Üniversite	194	66,83	18,86	Toplam	131905,00	351			
	Lisansüstü	65	67,49	21,63						
2.1- Tutku Boyutu	İlköğretim	24	32,29	12,08	Gruplar Arası	360,78	3	120,26	0,702	0,551
	Ortaöğretim	69	30,19	12,12	Grup İçi	59627,84	348	171,34		
	Üniversite	194	32,81	12,76	Toplam	59988,63	351			
	Lisansüstü	65	31,72	15,24						
2.2- Güven Boyutu	İlköğretim	24	22,79	5,26	Gruplar Arası	181,63	3	60,54	1,763	0,154
	Ortaöğretim	69	21,71	6,84	Grup İçi	11952,15	348	34,35		
	Üniversite	194	22,55	5,61	Toplam	12133,77	351			
	Lisansüstü	65	24,00	5,66						
2.3- Süreklilik Boyutu	İlköğretim	24	11,13	3,64	Gruplar Arası	12,48	3	4,16	0,256	0,857
	Ortaöğretim	69	11,23	3,78	Grup İçi	5654,70	348	16,25		
	Üniversite	194	11,46	3,88	Toplam	5667,18	351			
	Lisansüstü	65	11,77	4,80						

Tablo 12’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, anne eğitim durumlarına göre yazma eğilimi ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (her biri için $p>0.05$).

4.1.10 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	İlköğretim	17	135,47	7,62	210,06	3,458	0,326
	Ortaöğretim	49	131,61	14,88	191,29		
	Üniversite	189	127,80	17,81	172,24		
	Lisansüstü	97	127,89	16,71	171,46		
3.1- Sevgi	İlköğretim	17	33,12	2,18	247,62	12,515	0,006
	Ortaöğretim	49	30,82	3,89	186,62		
	Üniversite	189	29,50	5,04	163,59		
	Lisansüstü	97	30,36	4,66	184,08		
3.2- Alışkanlık	İlköğretim	17	18,59	1,66	189,24	2,050	0,562
	Ortaöğretim	49	18,43	1,90	187,42		
	Üniversite	189	17,89	2,77	177,94		
	Lisansüstü	97	17,77	2,58	165,95		
3.3- Gereklilik	İlköğretim	17	14,94	2,14	159,62	1,744	0,627
	Ortaöğretim	49	15,04	2,00	176,03		
	Üniversite	189	15,08	2,21	182,28		
	Lisansüstü	97	14,82	2,24	168,43		
3.4- İstek	İlköğretim	17	12,82	2,51	183,15	7,745	0,052
	Ortaöğretim	49	13,39	2,58	211,20		
	Üniversite	189	12,47	2,76	167,29		
	Lisansüstü	97	12,74	2,51	175,75		
3.5- Etki	İlköğretim	17	17,82	1,91	199,44	5,744	0,125
	Ortaöğretim	49	17,27	3,11	190,76		
	Üniversite	189	17,09	2,94	180,63		
	Lisansüstü	97	16,64	2,67	157,22		
3.6- Yarar	İlköğretim	17	38,18	2,27	211,59	3,970	0,265
	Ortaöğretim	49	36,67	5,39	190,38		
	Üniversite	189	35,78	5,93	174,32		
	Lisansüstü	97	35,52	5,08	167,59		

Tablo 13'te gösterildiği şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği sevgi boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş ($p=0.006$) bu farkın üniversite-ilköğretim ikisinden kaynaklandığı ve baba eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin sevgi boyutu puan ortalamasının, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer karşılaştırmalara bakıldığında ise öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Kitap

Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.1.11 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	İlköğretim	24	134,17	9,64	199,56	1,451	0,694
	Ortaöğretim	69	130,29	14,76	178,27		
	Üniversite	194	127,73	17,99	174,47		
	Lisansüstü	65	128,03	17,18	172,15		
3.1- Sevgi	İlköğretim	24	32,00	3,30	218,98	5,125	0,163
	Ortaöğretim	69	30,67	3,79	180,57		
	Üniversite	194	29,72	5,05	170,10		
	Lisansüstü	65	29,89	5,04	175,61		
3.2- Alışkanlık	İlköğretim	24	18,88	1,94	213,92	5,236	0,155
	Ortaöğretim	69	18,23	2,16	182,96		
	Üniversite	194	17,78	2,67	168,29		
	Lisansüstü	65	17,91	2,85	180,33		
3.3- Gereklilik	İlköğretim	24	14,83	1,90	168,81	0,481	0,923
	Ortaöğretim	69	14,96	1,94	173,17		
	Üniversite	194	15,04	2,25	179,70		
	Lisansüstü	65	14,97	2,37	173,32		
3.4- İstek	İlköğretim	24	13,29	2,31	200,54	4,807	0,186
	Ortaöğretim	69	13,06	2,58	193,91		
	Üniversite	194	12,55	2,66	169,34		
	Lisansüstü	65	12,48	2,86	170,52		
3.5- Etki	İlköğretim	24	17,38	2,55	187,10	0,348	0,951
	Ortaöğretim	69	17,17	2,78	178,22		
	Üniversite	194	16,93	3,00	175,39		
	Lisansüstü	65	17,03	2,65	174,07		
3.6- Yarar	İlköğretim	24	37,79	2,52	201,92	2,977	0,395
	Ortaöğretim	69	36,20	6,11	186,63		
	Üniversite	194	35,71	5,72	171,61		
	Lisansüstü	65	35,71	5,01	170,95		

Tablo 14'te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, anne eğitim durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.12 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 15. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	270	69,13	18,01	1,096	4,983	120,628	<0,001
	Hayır	82	56,50	20,69	2,285			
2.1- Tutku Boyutu	Evet	270	34,12	12,28	0,747	5,590	350,000	<0,001
	Hayır	82	25,28	13,39	1,479			
2.2- Güven Boyutu	Evet	270	23,22	5,41	0,329	2,841	112,593	0,005
	Hayır	82	20,85	6,94	0,766			
2.3- Süreklilik Boyutu	Evet	270	11,78	3,80	0,231	2,573	117,884	0,011
	Hayır	82	10,37	4,52	0,499			

Tablo 15'te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin Türkçe dersini sevip sevmeme durumlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş (sırasıyla $p<0.001$, $p<0.001$, $p=0.005$ ve $p=0.011$) ve Türkçe dersini seven öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği, tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamalarının Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.13 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 16. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Evet	270	130,88	14,53	186,91	-3,486	<0,001
	Hayır	82	121,63	21,44	142,21		
3.1- Sevgi	Evet	270	30,80	3,95	187,68	-3,763	<0,001
	Hayır	82	27,77	6,23	139,68		
3.2- Alışkanlık	Evet	270	18,20	2,17	180,98	-1,552	0,121
	Hayır	82	17,18	3,50	161,76		
3.3- Gereklilik	Evet	270	15,16	2,06	182,54	-2,054	0,040
	Hayır	82	14,46	2,48	156,60		
3.4- İstek	Evet	270	13,01	2,39	186,66	-3,496	<0,001
	Hayır	82	11,61	3,21	143,04		
3.5- Etki	Evet	270	17,30	2,62	185,04	-2,890	0,004
	Hayır	82	16,13	3,38	148,37		
3.6- Yarar	Evet	270	36,41	4,97	182,25	-1,975	0,048
	Hayır	82	34,44	6,85	157,58		

Tablo 16’da gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, Türkçe dersini sevip sevmeme durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutları olan sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $p<0.001$, $p<0.001$, $p=0.040$, $p<0.001$, $p=0.004$, $p=0.048$). Buna göre Türkçe dersini seven öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları Türkçe dersini sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer karşılaştırmada ise öğrencilerin Türkçe dersini sevme

durumlarına göre alışkanlık boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.14 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 17. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
2- Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	99	75,75	18,59	1,868	6,079	350	<0,001
	Hayır	253	62,44	18,41	1,158			
2.1- Tutku Boyutu	Evet	99	38,70	12,92	1,299	6,273	350	<0,001
	Hayır	253	29,47	12,21	0,768			
2.2- Güven Boyutu	Evet	99	24,98	5,01	0,503	5,123	211,45	<0,001
	Hayır	253	21,77	5,96	0,375			
2.3- Süreklilik Boyutu	Evet	99	12,07	3,86	0,388	1,814	350	0,071
	Hayır	253	11,21	4,06	0,255			

Tablo 17’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları olan tutku ve güven boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş (her biri için $p<0.001$) ve bu farklılıklara göre günlük tutan öğrencilerin yazma eğilimi, tutku ve güven boyutu puan ortalamalarının günlük tutmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.15 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 18. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Evet	99	133,73	13,24	208,04	-3,640	<0,001
	Hayır	253	126,77	17,68	164,16		
3.1- Sevgi	Evet	99	31,33	3,72	200,92	-2,834	0,005
	Hayır	253	29,61	5,02	166,94		
3.2- Alışkanlık	Evet	99	18,29	2,09	183,56	-0,844	0,399
	Hayır	253	17,84	2,73	173,74		
3.3- Gereklilik	Evet	99	15,63	2,04	203,61	-3,176	0,001
	Hayır	253	14,75	2,19	165,89		
3.4- İstek	Evet	99	13,42	2,34	208,73	-3,823	<0,001
	Hayır	253	12,40	2,73	163,89		
3.5- Etki	Evet	99	17,83	2,46	208,35	-3,714	<0,001
	Hayır	253	16,71	2,94	164,04		
3.6- Yarar	Evet	99	37,22	4,43	200,10	-2,796	0,005
	Hayır	253	35,45	5,83	167,26		

Tablo 18’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutları olan sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (sırasıyla $p<0.001$, $p=0.005$, $p=0.001$, $p<0.001$, $p<0.001$ ve $p=0.005$). Buna göre günlük tutan öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamalarının günlük tutmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş ve

öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre alışkanlık boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.16 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 19. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
2. Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	222	74,90	15,63	1,049	13,614	350	<0,001
	Hayır	130	51,30	15,81	1,386			
2.1- Tutku Boyutu	Evet	222	38,26	10,29	0,691	14,786	350	<0,001
	Hayır	130	21,48	10,23	0,898			
2.2- Güven Boyutu	Evet	222	24,56	4,72	0,317	8,085	215,397	<0,001
	Hayır	130	19,44	6,26	0,549			
2.3- Süreklilik Boyutu	Evet	222	12,08	3,78	0,253	3,918	350	<0,001
	Hayır	130	10,38	4,20	0,369			

Tablo 19’da gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazmayı sevme durumlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (her biri için $p<0.001$). Buna göre yazmayı seven öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları, yazmayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.17 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 20. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Evet	222	132,18	14,45	197,26	-5,005	<0,001
	Hayır	130	122,84	18,90	141,05		
3.1- Sevgi	Evet	222	30,88	4,24	193,02	-4,003	<0,001
	Hayır	130	28,75	5,28	148,30		
3.2- Alışkanlık	Evet	222	18,28	2,22	185,52	-2,253	0,024
	Hayır	130	17,43	3,03	161,09		
3.3- Gereklilik	Evet	222	15,28	2,09	188,37	-2,906	0,004
	Hayır	130	14,52	2,26	156,23		
3.4- İstek	Evet	222	13,21	2,25	194,27	-4,403	<0,001
	Hayır	130	11,79	3,06	146,15		
3.5- Etki	Evet	222	17,60	2,45	197,19	-5,040	<0,001
	Hayır	130	16,04	3,21	141,17		
3.6- Yarar	Evet	222	36,92	4,60	192,65	-3,997	<0,001
	Hayır	130	34,28	6,50	148,92		

Tablo 20’de gösterildiği üzere araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazmayı sevme durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $p<0.001$, $p<0.001$, $p=0.024$, $p=0.004$, $p<0.001$, $p<0.001$ ve $p<0.001$). Bu farklılıklara göre yazmayı seven öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları, yazmayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.18 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 21. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	Sh \bar{x}	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
2. Yazma Eğilimi Ölçeği								
	Evet	296	69,10	18,28	1,063	6,908	350	<0,001
	Hayır	56	50,77	17,81	2,380			
2.1- Tutku Boyutu								
	Evet	296	33,74	12,74	0,741	5,785	350	<0,001
	Hayır	56	23,20	11,18	1,493			
2.2- Güven Boyutu								
	Evet	296	23,78	5,08	0,295	8,995	350	<0,001
	Hayır	56	16,82	6,38	0,852			
2.3- Süreklilik Boyutu								
	Evet	296	11,58	3,92	0,228	1,427	350	0,154
	Hayır	56	10,75	4,49	0,600			

Tablo 21’de gösterildiği şekilde, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma ödevlerindeki başarı algılarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan tutku ve güven boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (her biri için $p < 0.001$). Bu farklılıklara göre yazma ödevlerinde başarılı olan öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği, tutku ve güven boyutu puan ortalamaları, yazma ödevinde başarılı olamayan öğrencilere göre yüksektir. Yine öğrencilerin yazma ödevlerinde başarı durumlarına göre süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.1.19 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 22. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3- Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Evet	296	130,45	15,19	185,97		
	Hayır	56	119,61	21,65	126,42	-4,019	<0,001
3.1- Sevgi	Evet	296	30,59	4,28	185,35		
	Hayır	56	27,48	6,13	129,72	-3,773	<0,001
3.2- Alışkanlık	Evet	296	18,13	2,28	179,86		
	Hayır	56	17,09	3,67	158,71	-1,478	0,139
3.3- Gereklilik	Evet	296	15,16	2,06	181,95		
	Hayır	56	14,16	2,63	147,67	-2,349	0,019
3.4- İstek	Evet	296	12,94	2,45	184,23		
	Hayır	56	11,38	3,32	135,65	-3,368	<0,001
3.5- Etki	Evet	296	17,20	2,70	182,19		
	Hayır	56	16,09	3,46	146,42	-2,439	0,015
3.6- Yarar	Evet	296	36,43	5,01	183,91		
	Hayır	56	33,41	7,23	137,31	-3,228	0,001

Tablo 22’de gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma ödevlerindeki başarı algılarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (sırasıyla $p<0.001$, $p<0.001$, $p=0.019$, $p<0.001$, $p=0.015$ ve $p=0.001$). Buna göre yazma ödevinde başarılı olan öğrencilerin okuma alışkanlığı tutum ölçeği, sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutu puan ortalamaları, yazma ödevinde başarılı olmayan öğrencilere göre yüksektir ve öğrencilerin yazma ödevlerindeki başarı durumlarına göre alışkanlık boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.20 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 23. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Yazma Eğilimlerinin İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
2- Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	335	66,76	19,09	1,043	2,482	350	0,014
	Hayır	17	54,88	22,25	5,397			
2.1- Tutku Boyutu	Evet	335	32,51	12,94	0,707	2,903	350	0,004
	Hayır	17	23,18	12,81	3,106			
2.2- Güven Boyutu	Evet	335	22,76	5,70	0,311	0,876	17	0,393
	Hayır	17	20,88	8,75	2,121			
2.3- Süreklilik Boyutu	Evet	335	11,48	3,97	0,217	0,660	350	0,510
	Hayır	17	10,82	5,04	1,222			

Tablo 23'te gösterildiği şekilde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmama durumlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve tutku boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş (sırasıyla $p=0.014$ ve $p=0.004$) ve evlerinde kitaplık olan öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği ile tutku boyutu puan ortalamalarının, evlerinde kitaplık olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer karşılaştırmalara bakıldığında öğrencilerin evlerinde kitaplık olma durumlarına göre güven ve süreklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (her biri için $p>0.05$).

4.1.21 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 24. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumlarına Göre Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3- Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	Evet	335	129,47	15,87	179,40	-2,376	0,017
	Hayır	17	114,06	26,72	119,32		
3.1- Sevgi	Evet	335	30,20	4,63	177,91	-1,161	0,246
	Hayır	17	28,00	6,58	148,71		
3.2- Alışkanlık	Evet	335	18,05	2,50	179,17	-2,266	0,023
	Hayır	17	16,29	3,44	123,85		
3.3- Gerekliklik	Evet	335	15,04	2,14	178,02	-1,266	0,206
	Hayır	17	14,18	2,90	146,50		
3.4- İstek	Evet	335	12,81	2,55	179,93	-2,884	0,004
	Hayır	17	10,29	3,70	108,97		
3.5- Etki	Evet	335	17,14	2,65	178,55	-1,696	0,090
	Hayır	17	14,76	5,17	136,12		
3.6- Yarar	Evet	335	36,22	4,99	178,93	-2,044	0,041
	Hayır	17	30,53	10,82	128,59		

Tablo 24'te gösterildiği şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmama durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği, alışkanlık, istek ve yarar boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (sırasıyla $p=0.017$, $p=0.023$, $p=0.004$ ve $p=0.041$). Bu farklılıklara göre evlerinde kitaplık olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği, alışkanlık, istek ve yarar boyutu puan ortalamaları, evlerinde kitaplık olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalara göre öğrencilerin evlerinde kitaplık olma durumlarına göre sevgi, gerekliklik ve etki boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (her biri için $p>0.05$).

**4.2 4-8. SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK
BULGULAR**

Tablo 25. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Spearman Rho Korelasyon Kat Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

		Spearman Rho	
		r	p
Yazma eğilimi ölçeği	Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	0,374	<0,001
Tutku	- Sevgi	0,291	<0,001
Tutku	- Alışkanlık	0,153	0,004
Tutku	- Gereklilik	0,150	0,005
Tutku	- İstek	0,333	<0,001
Tutku	- Etki	0,313	<0,001
Tutku	- Yarar	0,269	<0,001
Güven	- Sevgi	0,307	<0,001
Güven	- Alışkanlık	0,218	<0,001
Güven	- Gereklilik	0,141	0,008
Güven	- İstek	0,248	<0,001
Güven	- Etki	0,272	<0,001
Güven	- Yarar	0,325	<0,001
Süreklilik	- Sevgi	0,102	0,055
Süreklilik	- Alışkanlık	0,060	0,264
Süreklilik	- Gereklilik	0,077	0,147
Süreklilik	- İstek	0,177	<0,001
Süreklilik	- Etki	0,160	0,003
Süreklilik	- Yarar	0,066	0,216

Tablo 25'te gösterildiği üzere Yazma Eğilimi Ölçeği ile Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği arasında, anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki ($p<0,05$) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ile tutku, güven ve süreklilik boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (her biri için $p<0,05$). Yazma Eğilimi Ölçeği ile sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki (her biri için $p<0,05$); Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutu olan tutku boyutu ile sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (her biri için $p<0,05$).

Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutu olan güven boyutu ile sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (her biri için $p<0,05$). Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutu olan süreklilik boyutu ile istek ve etki boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiş (her biri için $p<0,05$); ancak Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutu olan süreklilik boyutu ile sevgi, alışkanlık, gereklilik ve yarar boyutları arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunmamıştır (her biri için $p>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Eğilimleri ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimleri ile okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına ilişkin yapılan incelemede bu özel örneklem grubunun yüksek düzeyde yazma eğilimi ve okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Yazma eğilimi açısından ortalama puanlar dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasının tutku boyutuna, en düşük puan ortalamasının ise süreklilik boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde yazma tutkusuna sahip oldukları ancak yazmayı sürdürme konusunda çok istekli olmadıkları sonucuna varılabilir. Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin alt boyutları puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek değerlerin yarar ve sevgi boyutlarına, en düşüklerin ise istek boyutuna ait olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilerin okumanın yararını büyük ölçüde fark ettikleri ve okuma çalışmalarını sevdikleri fakat okuma isteklerinin nispeten zayıf olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına kıyasla erken dönemde okumayı öğrenir ve sözcükleri doğru telaffuzlarıyla uygun cümle yapıları içinde kullanırlar. Sözcük dağarcıkları zengin, düşünceleri akıcı ve ezberleri kuvvetlidir (Çağlar, 2004a; Özdemir, 2010; Sak, 2011). Basit-yüzeysel durumlardan hoşlanmayan özel yetenekli öğrenciler (Çağlar, 2004b) üst düzey gözlem ve yaratıcılık vasıflarına sahiptirler (Ataman, 2004), derin ve soyut kavramlarla, karışık problemlerle uğraşmayı sever (Çağlar, 2004b), ilgisiz gibi görünen kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurabilirler (Özbay, 2013). Yaşıtlarına kıyasla edebi metinlere düşkünlüklü ve okuma

etkinliklerine keyifle katılırlar (Akarsu, 2001; Davaslıgil ve Leana, 2004). Araştırmalarda, ilkokula başlayan özel yetenekli öğrencilerin yarısının akranlarının bir ila üç sınıf düzeyinde ileri okuduğu belirlenmiştir (Bond ve Bond, 1983'dan akt. Moore, 2005; VanTassel-Baska ve diğerleri, 1996). Reis ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada da bu öğrencilerin yaşlılarından en az iki yıl ileri seviyede anlama ve dil yetilerine sahip oldukları görülmektedir. Özdemir (2010: 25) de özel yetenekli öğrencilerin özellikle soyut sözcükleri anlamlı olarak ve yerinde kullanmada açık bir üstünlük gösterdiklerini; okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin olması gerekenden çok önce başladığını ve her yaşta ortalama bir yetişkinden daha fazla kitap okuduklarını ifade eder. Ataman (2004: 158) da bunu destekler nitelikte, bu öğrencilerin akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümleler kurduklarını ve her öğretim aşamasında buldukları kademelerin ortalama iki sınıf üstünde bilgiye sahip olduklarını; özellikle fen, matematik, dil bilimleri alanlarında bu üstünlüğün dört sınıf düzeyine ulaşabildiğini vurgular.

Akranlarına kıyasla üst seviyede yaratıcılık kabiliyeti taşıyan, yüksek görev anlayışına ve problem çözme becerisine sahip özel yetenekli çocukların (Akarsu, 2004a; Özbay, 2013; Sak, 2011) farklı çalışmalarla ortaya konan üstün dil becerilerinin olumlu yazma eğilimi ve okuma tutumlarının temel nedeni olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada Türkçe dersini ve yazma çalışmalarını sevmenin, kendini yazma çalışmalarında başarılı algılamanın, ev ortamında bir kitaplığın bulunmasının olumlu yazma eğilimi ve okuma tutumu edinmede etkili olduğu ve çalışma grubundaki öğrencilerin bu şartları sağladığı belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin bu açıdan da desteklenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, bulguların bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Okur ve Özsoy (2013) çalışmalarında, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu belirlemiştir. Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre de çoğunluğu yükseköğretim ve üstü eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocukları olan üstün/özel yetenekli öğrenciler, kitap okuma alışkanlığına ve sevgisine %80 oranında sahiptir ve planlı bir şekilde günde bir saat kitap okumaktadır. Öğrenciler

kitaplarını genellikle satın alma yoluyla edinmekte, okul ve il kütüphanelerinden de bu yönde yararlanmaktadırlar. Çalışmada öğrencilerin anne babalarının da düzenli okuma alışkanlığına sahip oldukları ve çocukların okudukları kitaplarla ilgili duygu/düşüncelerini aileleri başta olmak üzere yakın çevreleriyle paylaştığı görülmektedir. Aynı şekilde Ogurlu (2014)'nin çalışması da üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde olduğunu göstermektedir.

Yabancı yazında da özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik olumlu yaklaşımlarına ve gelişmiş dil becerilerine işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Craver, 1987; Fehrenbach, 1991; Garces-Bacsal ve Yeo, 2017; McCormick ve Swassing, 1982)

Martin (1984) ise çalışmasında, üstün zekâlı öğrencilerin çoğunun okumayı sevmesine karşın aralarında çok sayıda okumaya yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrencinin de bulunduğunu ifade eder. Reis ve Boeve (2009) uyguladıkları karma yöntem çalışması sonrası her biri akademik olarak da üstün olan öğrencilerin, başlangıçta kendi mevcut bağımsız okuma seviyeleri veya onun biraz üstündeki metinleri okumaları istendiğinde hayal kırıklığı yaşadığı; ancak gösterilen destekle kısa sürede mevcut öğrenim seviyelerinin biraz üzerinde olan metinleri okuyabildikleri görülmüştür. Program sonunda okuma akıcılık puanları yükselen bu öğrencilerin akademik yaşantılarının devamında daha zorlu içeriklerle ve gelişmiş materyallerle uğraşabilecekleri düşünülmektedir. Çalışmalar özel yetenekli öğrencilerin okuma becerisine yönelik potansiyellerini göstermesi bakımından bu araştırmayla örtüşürken mevcut okuma durumlarının daha düşük bulunması yönüyle farklılık gösterir.

Yurt dışında ve Türkiye'de yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin genel olarak okuma-yazma alanlarında ilgili ve başarılı oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür çalışmasında, belirlenmiş bir alan, statü ve yaş grubunun okuma becerisine yönelik ülkemizde çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bekar, 2005; Davarcı, 2013; Demir, 2009; Ortaş, 2014; Özdemir, 2018; Özdemirci, 1990; Tekgül, 2013; Tuna, 2016; Yılmaz, 1993, 2004) ve bunların çoğunda Türk halkının okuma alışkanlığının zayıf olduğuna yönelik bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar özel yetenekli öğrencilerin okuma becerilerinin tespiti amacıyla yapılan bu

araştırmanın bulgularıyla tezat içindedir. Bu durumun özel yetenekli öğrencilerin farklı-özel bir örneklem grubu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özsoy (2015) özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini incelediği çalışmada, bu öğrencilerin yazma kaygılarının düşük seviyede olduğunu belirlemiştir. Özdemir (2010) üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeylerini incelediği araştırmasında, üstün yetenekli ve normal öğrencilerle çalışmıştır. Araştırma sonunda normal öğrencilerin biçim ve paragraf konularında, üstün yetenekli öğrencilerin ise yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları; normal öğrencilerde yaratıcı yazma başarısının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı, üstün yetenekli öğrencilerde ise dağılımın uçlara doğru kaydığı ve bireysel performansların öne çıktığı görülmüştür.

Olthouse (2012) üstün yetenekli genç yazarların yazma ile ilişkilerini genel olarak olumlu, kişisel ve içinde bulunulan şartlara bağımlı olarak tanımlamış, bu ilişkinin merkezinde kimlik gelişiminin ve çocuğun özgün benlik algısının yattığı sonucuna varmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler akademik ürünlere değer vermekle birlikte yaratıcı metinleri kendi duygu, değer ve hedefleriyle daha uyumlu bulmuştur. Olthouse (2014) aynı hedefler doğrultusunda gerçekleştirdiği başka bir nitel çalışmada yazma ile ilişkilerini genel olarak yaratıcı, sorumlu ve taklit olarak ifade ettiği katılımcıları “iyi öğrenciler” olarak tanımlamış ve bu öğrencilerin daha zorlu yazma görevleri ile karmaşık yazma modellerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum ve eğilimlerinin belirlendiği başka araştırmalar da mevcuttur (Kaufman ve diğerleri, 2005; Newcomer ve Goldberg, 1983; Yates, Berninger ve Abbott, 1995). Bahsi geçen araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin yüksek yazma becerisine sahip olduklarını göstermesi bakımından bu çalışmanın bulgularıyla uyum içindedir.

Normal öğrenci gruplarına yönelik çalışmalarda ise hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğrencilerden metin oluşturmaları istendiğinde bundan sıkıntı duydukları, genellikle yazma etkinliklerinden hoşlanmadıkları ve bu alandaki başarının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Arıcı, 2008; Arıcı ve Urgan, 2008; Demir ve Yapıcı, 2007: 185; Demirel ve Şahinel, 2006:111; Yalçın, 2002: 25;

Maltepe, 2006: 5). Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimlerini belirlemek için yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla aynı yönde değildir. Bu sonucun da özel yetenekli öğrencilerin özel bir örneklem grubu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.2 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimleri ile okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada, katılımcı grubun % 45.45'i kız öğrencilerden %54.55'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrenciler lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ve kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeğinin sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak gereklilik boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Çalışma sonuçlarına göre hem erkek hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul etmekte ancak kitap okuma alışkanlığı, sevgisi, etki ve yararı kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsenmektedir.

Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) tarafından yürütülen çalışmada, kız öğrencilerin erkeklere göre kitap okumayı daha fazla sevdiği ve okumaya yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Üstün zekâlı öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın (Anderson ve diğerleri, 1985) sonuçlarına göre de kız öğrenciler erkeklere kıyasla okumaya yönelik daha olumlu tutumlara ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahiptir. Bu bulgularla aynı yönde bir tespit de Okur ve Özsoy (2013)'un üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerle yaptığı çalışmadan elde edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının incelendiği bu çalışmada kız öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Okumaya yönelik normal öğrenci grupları üzerinde yapılan araştırmalarda da bu çalışmanın bulgularıyla örtüşecek şekilde (Gömleksiz 2004; Güngör, 2009) okumanın gerekliliği konusunda kız ve erkek öğrencilerin hemfikir olduğu; ancak kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı, sevgisi, etki ve yararını daha fazla benimsediği görülmektedir.

Normal örneklem grubuna yönelik başka araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını destekler şekilde okuma becerisine ilişkin kız öğrenciler lehinde sonuçlar sunmaktadır (Arı ve Demir, 2013; Arslan vd., 2009; Baki, 2018; Balcı, 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Geçgel ve Burgul, 2009; şirin, 2006; Yılmaz ve Benli, 2010).

Araştırma kapsamında Yazma Eğilimi Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında (tutku, güven ve süreklilik) kız öğrenciler lehinde anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle özel yetenekli kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının incelendiği araştırmada da bu yönde sonuçlara ulaşılmış ve kız öğrencilerin yazma kaygılarının erkeklerden anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir (Özsoy, 2015). Webb ve diğerleri (2016) tarafından ilkokul ve lise seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada da zenginleştirilmiş altı haftalık yazma kursu sonunda kız öğrencilerin yazma yaklaşımlarının daha yüksek bir değişim gösterdiği ve ders notlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görölmüştür. Stange ve Carter (1995) da benzer şekilde Uluslararası Okuma Derneği Yıllık Kongresinde sunmuş oldukları çalışmalarında kız öğrencilerin okumanın değer biçme, örgütlenme ve karakterizasyon gibi alt boyutlarında daha yüksek tutum sergilediğini belirlemiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilere yönelik araştırma sonuçları da yazma çalışmalarında kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2008; şirin, 2006). Thomas (1994) bu bulgularla örtüşecek şekilde, eşit derecede yüksek dilbilimsel yeteneğe sahip öğrencilerde bile erkek ve kız çocuklarının yazma performansında önemli farklar olduğunu belirterek, cinsiyet farklılığının güçlü ve sınırlı yanlarını keşfetmenin çocuklara yazmayı öğretmek konusunda eğitimcilere büyük fayda sağlayacağını vurgular.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, okuma ve yazma alanlarında hem normal hem özel yetenekli kız öğrencilerin, erkeklerden daha ileri düzeyde becerilere sahip oldukları görölmektedir.

Son dönemlerde yapılan nörobilimsel çalışmaların kadın ve erkek beyninin anatomik, fizyolojik, nörohumoral ve işlevsel açıdan birbirlerinden farklı olduğu hususunda birleştiğini ifade eden Eşel, (2005) bu iki cinsin farklı beceriler ve davranışsal özelliklere sahip olmasının, bu etkenlerden mi yoksa eğitim ve çevresel şartlardan mı kaynaklandığının tam olarak belirlenmediğini vurgular. Ancak zihnen

ve bedenen farklı yapılara sahip bu iki cinsin his, düşünce ve davranışlarında da farklılıklar görülmesi muhtemeldir. Bu doğrultuda Saygılı (2012) genel olarak kız çocuklarının erkeklerden daha duygulu bir yapıya sahip olduğunu, güzel hikâyeye ve masallardan hoşlandığını; erkeklerin ise makine ve savaş aletleri icat etmeyi, sürekli bir mücadele ve hareket halinde olmayı ve güçlü görünmeyi sevdiğini ifade eder. Toplumsal bakış açımıza göre de erkek çocuklarının sosyal hayat içerisinde aktif şekilde varlığı desteklenirken, genellikle kız çocukları daha az hareket içeren ve ev ortamında gerçekleştirebilecekleri uğraşılara yönlendirilmektedir. Sakin ev ortamları sabır ve çabayla elde edilen okuma-yazma becerilerinin kazanımı konusunda uygun şartlar sunmaktadır. Nitekim Olthouse (2014) de araştırmasında katılımcıların dil etkinliklerine yönelik ev ortamındaki zenginleştirmelerden yoğun şekilde yararlandıklarını belirlemiştir. Bu nedenle erkeklere nispeten evde daha fazla vakit geçiren kız öğrencilerin okuma-yazma alanlarında daha olumlu tutum ve eğilimlere sahip olmaları doğal görülebilir. Ancak ev ortamlarındaki televizyon ve bilgisayarın okuma-yazma becerilerinin gelişimi konusunda genellikle bir engel oluşturduğu da bir gerçektir. Nitekim Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışma sonuçları da güçlü ve orta düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin bile boş zaman etkinliği olarak kitap okumaktansa bilgisayar kullanmayı ve televizyon izlemeyi tercih ettiğini ortaya koymuştur. Ancak bu alanda yapılan araştırma (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Çakır, Ayas ve Horzum, 2011; Şahin ve Tuğrul, 2012) sonuçları kız öğrencilerdeki bilgisayar ve oyun bağımlılığının erkeklerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Alan yazında özel yetenekli örneklem grubunun bilgisayar bağımlılığına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat onlar için de durumun benzer olduğu, kız öğrencilerin ekran karşısında erkekler kadar vakit geçirmediği düşünülmektedir. Okuma-yazma alanlarında kız öğrencilerin erkeklerden çok daha olumlu tutum ve eğilime sahip olma nedenleri yukarıda sözü edilen fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik gerekçelerle açıklanabilir.

5.1.3 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve tüm alt boyutları (tutku, güven, süreklilik) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre: Altıncı

sınıfta bulunan öğrenciler dört, beş ve sekizinci sınıftakilere kıyasla daha düşük yazma eğilimi ve tutkusuna sahiptir; dördüncü sınıf öğrencileri altıncı sınıftakilere nazaran yazma konusunda kendilerine daha çok güvenmektedirler ve beşinci sınıftaki öğrenciler yazma çalışmalarında sürekliliği sağlamada altıncı sınıf öğrencilerinden daha iyidirler. Araştırma sonunda en yüksek yazma eğilimi puan ortalamasının beşinci sınıflara ait olduğu ve altıncı sınıf öğrencilerinin Yazma Eğilimi Ölçeği puan ortalamasının diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür.

Alan yazında sınıf seviyelerine göre özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiği tek çalışmaya ulaşılmıştır. Özsoy (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonunda, yazma kaygı düzeyinin beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kademeli olarak arttığı görülmüş ve en düşük yazma kaygısı beşinci sınıf öğrencilerinde, en yüksek kaygı ise sekizinci sınıflarda bulunmuştur. Sonuçlar, beşinci sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında daha başarılı olduklarını göstermesi yönüyle bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmaya göre düşük puanlar altıncı sınıf öğrencilerine aittir ve sınıf seviyesine göre kademeli artan bir olumsuzluk mevcut değildir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği puan ortalamaları ile alışkanlık, istek ve yarar alt boyutları arasında anlamlı fark tespit edilirken sevgi, gereklilik ve etki alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre: Beşinci sınıftaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği puan ortalamaları altıncı sınıflara, alışkanlık boyutu puan ortalamaları dördüncü sınıflara, istek boyutu puan ortalamaları sekizinci sınıflara ve yarar boyutu puan ortalamaları altıncı sınıflara göre daha yüksek iken altıncı sınıf öğrencilerinin istek boyutu puan ortalamaları dört ve beşinci sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Bu veriler ışığında kitap okuma alışkanlığı, isteği ve yararına yönelik algının sınıf seviyelerine göre değiştiği fakat okuma sevgisi, gereklilik ve etkisinin her sınıf düzeyi için aynı olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri genel olarak değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamalarının beşinci sınıflara, düşüklerin ise altıncı sınıflara ait olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, bu çalışmada Yazma Eğilimi Ölçeği ile Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği arasında tespit edilen anlamlı ve

pozitif yönde ilişkinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Okuma-yazma becerilerinin birbirlerini tamamlayarak geliştiği, birinde başarılı olanın ötekinde de olacağı şeklinde yorumlanabilecek bu veriler, etkin okuma alışkanlığına sahip kişilerin kurallı ve akıcı yazma becerisine sahip olacaklarını savunan araştırmacıların görüşleriyle (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 49; Deniz, 2003) de uyum içindedir.

Okur ve Özsoy (2013) üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik çalışmalarında öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarında öğrenim kademesine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Stange ve Carter (1995) tarafından Uluslararası Okuma Derneği Yıllık Kongresinde sunulan çalışmada da 7. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutum puanlarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla nispeten yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları yukarıdaki bulgularla örtüşmezken Anderson ve diğerlerinin (1985) çalışmalarıyla kısmen aynı yöndedir. Araştırmacılar üstün zekâlı öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla eğitim kademesi arasında anlamlı ilişki olduğunu ve eğitim kademesi ilerledikçe olumlu tutumun ve okunan kitap sayısının azaldığını belirtmektedirler.

BİLSEM' de genel zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerin devam ettikleri eğitim programları (1.Uyum- 2.Destek Eğitimi- 3.Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF)- 4.Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG)- 5.Proje Üretimi ve Yönetimi Programı) ile müzik ve görsel sanatlar yetenek alanlarındakilerin programları (1.Uyum- 2.BYF- 3.ÖYG- 4.Proje Üretimi ve Yönetimi Programı) farklıdır. Buna göre genel zihinsel yetenek alanına devam eden öğrenciler Türkçe eğitimi alırken müzik ve görsel sanatlar öğrencileri Türkçe dersi etkinliklerine katılmazlar (MEB, 2016: 7-10). Bu nedenle BİLSEM' de BYF veya ÖYG programlarına devam eden beşinci ve altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde örgün eğitimde haftada altı saat olarak uygulanan Türkçe ders programının daha etkili olduğu düşünülmektedir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları açısından değerlendirildiğinde 5. sınıf düzeyinde 69, 6. sınıf düzeyinde 68 ve 7-8. sınıf düzeylerinde 74 kazanım bulunduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmede beşinci sınıf düzeyindeki kazanımların genellikle sözlü-yazılı ifade gücüne ve yazım kurallarına yönelik olup dil bilgisi alanındaki kazanımların nispeten az bulunduğu, altıncı sınıf düzeyinde ise dil bilgisi konularının yoğunlaştığı ve 7-8. sınıf düzeylerinde de aynı yoğunlukta devam ettiği görülmüştür (MEB, 2018: 38-54).

Öğretmenlerin altıncı sınıf konularını yetiştirebilmek adına sınıf içi uygulamalarda okuma-yazma çalışmalarını geri plana attıkları, bu yoğun programa uyum sağlamaya çalışan öğrencilerin de aynı doğrultuda çalışmalarını sürdürdükleri ve bu nedenle okuma-yazma becerileriyle ilgili diğer kademelere göre geride kaldığı düşünülmektedir. Nitekim “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” isimli araştırmada da ilköğretimin 6. sınıfından sonra, ödev ve lise geçiş sınavlarına dayalı hazırlık nedeni ile öğrencilerdeki okuma ilgisinin azaldığı belirlenmiştir (Şirin, 2006:7).

Beşinci sınıf seviyesinde okuma ve yazma çalışmaları için gerekli dilsel alt yapı tamamlandığından öğrenciler akıcı şekilde kitap okuyacak ve basit yazma çalışmaları yapabilecek düzeye erişmişlerdir. Bu dönemde yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde öğretmen yaklaşımları genellikle yönlendirici ve yapıcı olduğundan, öğrencilerin de yazma eğilimlerinin olumlu yönde seyrettiği düşünülmektedir. Dil hataları içermeyen basit yapıda bir metin oluşturmak için ders saatleri yeterlidir ve yazılan metne yönelik bir sanatsal beklenti de yoktur. Bunlar 5. sınıf öğrencilerini yazma sürecinde rahatlatan ve başarılarına katkıda bulunan önemli unsurlar olarak görülebilir.

Sınıf seviyeleri arttıkça öğrenciler metin oluşturmak için daha üst düzey etkinliklere ve fazla süreye ihtiyaç duyarlar (Akça Üşenti, 2013; Fink-Chorzempa, Graham ve Harris, 2005; Orhan Kalsak, 2014; Üftadeoğlu, 2016; Webb ve diğerleri, 2016). Ayrıca süreçte öğrencilere rehberlik etmesi gereken öğretmenlerin planlama, etkinlikleri uygulama, süreç sonunda kazanımları ve öğrenci gelişim-değişim durumlarını belirlemede yeterli donanıma sahip olmaları da gerekir (Göçer, 2017; Küçük, 2006: 182; Temizkan, 2008). Nitekim bilinçli eğitimciler tarafından yürütülen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı zenginleştirilmiş yazma eğitimi çalışmalarının, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Akça Üşenti, 2013; Orhan Kalsak, 2014; Webb ve diğerleri, 2016). Sınava dayalı bir eğitim-öğretim sistemi içinde bu şartların tam olarak sağlanamaması nedeniyle üst aşamalarda öğrencilerin yazma etkinliklerinden uzaklaştıkları düşünülmektedir. Okumaya yönelik olumlu tutumun üst sınıflarda azalması da aynı bakış açısıyla açıklanabilir. Öğrencilerin eğitim sürecinin ilk yıllarında kazandıkları yüksek düzeydeki okuma ilgisini sürecin devamında kaybetmeye başladığı ve okumaya

yönelik ilgiyle olumlu tutumun zaman içinde azaldığı yönünde farklı araştırmacıların görüşleri de mevcuttur (Alvermann ve Moore, 1991: 952; Sarar Kuzu, 2006; Schatz ve Krashen, 2006: 46).

5.1.4 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM' de Devam Ettikleri Yetenek Alanına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bulgulara göre araştırma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM' de devam ettikleri yetenek alanları ile Yazma Eğilimi Ölçeği puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yetenek alanlarının yazmaya yönelik güven duyma, tutkuyla yazma ve yazma çalışmalarında sürekliliği sağlama konularında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin BİLSEM' de devam ettikleri yetenek alanlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre genel zihinsel yetenek alanında devam eden öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının görsel sanatlarda devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu ve yine müzik alanında devam eden öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının genel zihinsel yetenek alanında devam eden öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Müzik alanında devam eden öğrencilerin toplam ölçek ortalamaları ile alışkanlık ve istek boyutu puan ortalamaları diğer alanlardaki öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre müzik eğitimi alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik diğer öğrencilerinden daha olumlu tutum sergilediklerini söylemek mümkündür. Ölçek toplam puanları üzerinden en yüksekten en düşüğe alan sıralaması şu şekildedir: 1.Müzik, 2.Genel Zihinsel Yetenek-Müzik, 3.Genel Zihinsel Yetenek, 4.Genel Zihinsel Yetenek-Görsel Sanatlar, 5.Görsel Sanatlar.

Öğrencilerin BİLSEM' de devam ettikleri yetenek alanlarına göre ölçeğin sevgi, gereklilik, etki ve yarar boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre kitap okuma sevgi, gereklilik, etki ve yararının tüm yetenek alanlarında aynı şekilde algılandığını söylemek mümkündür.

Yapılan araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre okuma tutumları ile yazma eğilimlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış

sadece Okur ve Özsoy (2013)'un öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarını inceledikleri araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmalarında öğrencilerin BİLSEM' de devam ettikleri eğitim programının Türkçe dersi tutumları (tüm beceri alanlarına ilişkin) üzerinde dikkate değer bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın yazma eğilimiyle ilgili sonuçları Okur ve Özsoy'un bulgularıyla örtüşürken okuma alışkanlığına yönelik tespitlerde farklılık görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında programa göre tutumda farklılık bulunmadığını ifade ederken bu araştırmanın sonuçlarına göre müzik alanı öğrencileri ile genel zihinsel yetenek alanı yanında müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrenciler, okuma alışkanlığına yönelik en olumlu tutuma sahip kesimdir.

Araştırmanın dikkat çekici bu sonucu sanatsal iletişim dilleri olan müzik ile edebiyat arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. “Birtakım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı” (TDK, 2005: 1446) şeklinde tanımlanan müzik, duygu ve düşüncelerin iletiminde önemli bir araçtır. Dolayısıyla, müzikle kurulan sanatsal iletişimin parçası olan bireylerin “olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı” (TDK, 2005: 600) olarak kabul edilen edebiyata ilgi duymaları ve yüksek okuma tutumuna sahip bulunmaları doğal karşılanabilir.

Yapılan araştırmada müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bir çalışmaya ulaşılammış ancak müzik öğretmeni adaylarının kitap okumaya dönük tutumlarının değerlendirildiği araştırmanın (Okay, Çakırer ve Kurtaslan, 2015) kayda değer sonuçlar sunduğu görülmüştür. Çalışmada müzik öğretmeni adaylarının iyi düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları ve güzel sanatlar lisesi mezunu müzik öğretmeni adaylarının genel lise mezunlarına göre daha yüksek okuma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre erken yaşta müzik eğitimi alan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha olumlu okuma tutumları sergilediklerini söylemek mümkündür.

Müzik becerilerine yönelik küçük yaştan itibaren verilen eğitimin kişilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal, bedensel ve psiko-motor gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri farklı araştırmalarla (Çuhadar, 2017; Gün, Gün Duru ve Demirtaş, 2016; Güven, 2017; Jakobson, Cuddy ve Kilgour, 2003; Şendurur ve Barış, 2002) ortaya konmuştur. Fitzpatrick (2006) çalışmasında enstrümantal müzik eğitimi alan öğrencilerin, vatandaşlık, matematik, fen ve okuma konularında (her sınıf

seviyesinde), akranlarından daha iyi performans gösterdiğini belirlemiş; Dryden, (1992) ise enstrümantal müzik eğitimi alan beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ve kelime dağarcığının yaşlılarından anlamlı düzeyde ileri olduğunu ifade etmiştir.

Müzik alanında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik diğer alan öğrencilerinden daha olumlu tutum sergilemeleri müzik-edebiyat arasında var olan sanatsal iletişim dilinin ve müzik eğitiminin yukarıda bahsedilen olumlu etkilerinin bir sonucu olarak görülebilir.

5.1.5 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Yapılarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapıları ile yazma eğilimleri ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin “dışadönüklük”, “yumuşak başlılık”, “özdenetim” ve “deneyime açıklık” boyutları puan ortalamaları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki; “duygusal dengesizlik (nörotizm)” boyutunda ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapılarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre kişideki dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetime sahip olma ve farklı deneyimlere açıklık hali arttıkça, okuma-yazmaya yönelik tutum ve eğilim azalmaktadır. Buradan hareketle iç dünyalarında duygusal çalkantı ve dengesizlik yaşayan öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin dışadönük, yumuşak başlı, öz denetime sahip ve farklı deneyimlere açık bireylerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Duygusal dengesizlik (nörotizm), duygusal istikrarı ifade eder ve nörotik olarak tanımlananlar öfke, endişe ve depresyon gibi olumsuz duygulara yatkın, geleneksel durumları tehdit unsuru ve hayal kırıklığı olarak gören kişiler olarak kabul edilirler (Cooper, Golden ve Socha, 2013: 69). Nörotizm olumsuz, kaygı ve baskı oluşturan hisleri yaşama ve bu yönde davranışsal-bilişsel özelliklere sahip olma eğilimine karşılık gelir (Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız, 2013). Genel olarak nörotizm ölçeğinde yüksek puan alanlar, kendileri için yüksek seviyede hedefler oluşturan, kaygılı, huzursuz, hüznü ve stresle mücadele güçleri zayıf kişiler olarak

görülürken; düşük puan alanlar duygusal açıdan istikrarlı, dingin, rahat, dengeli ya da soğukkanlı (unflappable) olarak tanımlanırlar (Costa ve McCrae, 1992: 5). Bazı çalışmalarda toplumla tam bir uyum sağlayamayan bu bireylerin farklı mental rahatsızlıklarının bulunduğu iddia edilmektedir (Soygür, 1999). Kişideki ruhsal sıkıntı ve iç çatışmaların sanatsal yaratıcılığı tetiklediğini düşünenler ise nörotik kişilik yapısının bir hastalık halinden ziyade sanatçı olma niteliklerini barındırdığını ve böylelikle sanatsal yaratıcılığın ortaya çıktığını savunurlar (Storr, 1992'dan akt. Soygür, 1999; Doksat, 2002). Kişiliğin değişik parçalarının “birbirlerine karşı” harekete geçmesinin nevroza yol açtığını belirten Cebeci (2009: 231) de bunun daima sağlıklı bir durum şeklinde algılanmaması gerektiğini, bazen bu halin bir enerji kaynağı olarak kimlik gelişimine olumlu etki edebileceğini ifade ederek bu tezi desteklemiştir.

Okuma ve yazma zaman, emek, sabır ve duygusal yaklaşım gerektiren dil alanlarıdır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148; Köksal, 2011: 7; McLeod, 1987). Bu nedenle hareketli bir sosyal yaşamdan uzak, derin duygusal yapıya sahip nörotik bireylerin okuma ve yazma çalışmalarına yönelmeleri olağan kabul edilebilir. Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarına göre okuma alışkanlığına sahip üstün/özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu “günlük hayattan uzaklaşmak” bir bölümü de “rahatlamak” için okumaktadır. “Günlük hayattan uzaklaşmak ve rahatlamak” ifadeleri kitapların sunduğu dünyaya sığınma olarak değerlendirilip nörotik kişilik yapısıyla ilişkilendirilebilir.

5.1.6 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan değerlendirmede, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babalarının yüksek seviyede eğitilmiş (annelerin %73,58'i ile babaların %81,25'inin eğitim durumu lisans ve lisansüstü seviyede) olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile Yazma Eğilimi Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklar da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Baba eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede ise ölçeğin sadece sevgi boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş, ölçeğin bütünü ve diğer alt boyutları için farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle anne ve babaların eğitim durumlarının çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde etkili olmadığı ve babası ilköğretim mezunu olan özel yetenekli öğrencilerdeki kitap sevgisinin babası üniversite mezunu olan öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmadan, yüksek seviyede eğitilmiş anne-babaların, çocuklarının okuma-yazmaya yönelik tutum ve eğilimleri üzerinde etkili olmaları; ebeveynlerin eğitim seviyesiyle doğru orantılı şekilde bu etkide artış görülmesi beklense de bulgular bu yönde değildir. Veriler okuma ve yazmaya yüksek ilgi duyan özel yetenekli öğrencilerin bu kazanımlarında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin kayda değer bir fark yaratmadığını göstermektedir. Buradan hareketle, özel yetenekli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminin aile ortamında gerçekleşmediği söylenebilir.

Özsoy (2015)'un çalışması, bu araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda sonuçlar sunarak bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyeleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Okur ve Özsoy (2013) tarafından BİLSEM' de eğitim alan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının incelendiği çalışmada ise baba eğitim durumuna göre öğrenci tutumlarında anlamlı fark bulunurken anne eğitim durumu değişkenine göre bir tespit edilememiştir. Çalışmanın, baba eğitim durumuna yönelik sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

5.1.7 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme, Yazmayı Sevme ve Yazma Ödevlerindeki Başarı Algılarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan incelemede araştırmaya katılan öğrencilerin % 63,07'sinin yazma çalışmalarını sevdiği, %76,70'inin Türkçe dersini sevdiği ve %84,09'unun da kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulduğu görülmüştür. Dolayısıyla katılımcı

öğrencilerin Türkçe dersine ve yazma çalışmalarına yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

Bulgular örneklem grubundaki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinde Türkçe dersini, yazma çalışmalarını seven ve kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulan öğrenciler lehinde anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Buna göre: Türkçe dersini seven öğrenciler yazma becerisi konusunda sevmeyenlere kıyasla kendilerine daha çok güvenmektedirler, yazmaya karşı daha tutkuludurlar ve yazma becerisi onlarda daha çok süreklilik göstermektedir. Bu öğrencilerin kitap sevgisi ile okuma isteği yüksektir ve okumanın gerekliliğine, etki ve yararına ilişkin algıları Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerden daha olumludur. Ancak okumayı alışkanlık halinde sürdürmek konusunda diğer öğrencilerle aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Yazma çalışmalarını seven öğrencilerin de yazma becerisi konusunda sevmeyenlere kıyasla kendilerine daha çok güvendikleri, yazmaya karşı daha tutkulu oldukları ve yazma çalışmalarında süreklilik gösterdikleri görülmektedir. Aynı öğrenciler yazmayı sevmeyenlere göre kitapları daha çok sevmekte ve okumayı alışkanlık halinde sürdürmektedirler. Okuma istekleri yüksektir ve okumanın gerekliliğine, etki ve yararına ilişkin algıları daha olumludur.

Kendilerini yazma çalışmalarında başarılı algılayan öğrenciler ise yazma becerisi konusunda daha güvenli ve tutkuludurlar; ancak yazmada sürekliliği sağlama konusunda kendilerini başarısız görenlerle aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin kitap sevgisi ve okuma isteği yüksektir ve okumanın gerekliliğine, etki ve yararına yönelik algıları kendilerini yazma çalışmalarında başarısız gören öğrencilerden daha olumludur. Ancak okumayı alışkanlık halinde sürdürmek konusunda diğer öğrencilerle aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Türkçe dersini ve yazmayı seven, kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulan özel yetenekli öğrencilerin, okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum ve eğilimlere sahip olmaları bir işi severek ve kendinden emin şekilde gerçekleştirmiş olmanın doğal bir sonucu kabul edilebilir. Bir alana sevgi ve yeterlilik hisleriyle yönelen kişi, kendini daha rahat hisseder ve o konuda olumlu yaklaşımlar sergiler. Nitekim Türkçe eğitim programında da kazanımların öğrencilerin Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve

yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı belirtilerek (MEB, 2015a: 3) öğrencilerin alana yönelik çalışmalara sevgi ve istekle yönelmelerinin önemi vurgulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de geneli Türkçe dersini ve yazma çalışmalarını seven, kendilerini yazma çalışmalarında başarılı bulan özel yetenekli öğrenciler, yüksek düzeyde yazma eğilimi ile okuma alışkanlığına yönelik tutuma sahiptir.

Diğer taraftan bulgular, öğrencilerin Türkçe dersini sevmeleri ve kendilerini yazma çalışmalarında başarılı olarak algılamalarının, okumayı tam bir alışkanlık halinde sürdürebilmek için yeterli olmadığını da göstermektedir. Yine öğrencilerin yazma çalışmalarında kendilerini başarılı görmelerinin yazmada sürekliliği sağlamada yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu duruma neden olarak herhangi bir alanda alışkanlık ve süreklilik kazanmanın zorluğu gösterilebilir.

Okuma konusundaki sorunların aile-okul-kurumlar üçgeninde çözümlenmesi gerektiğini söyleyen Gökalp (1998: 96-103), öğrencilerin okumayı sevgiyle ve alışkanlık halinde sürdürmelerini sağlamada öğretmenlerin rolüne vurgu yaparak eğitimcilere, öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmalarını ve kitapçı ziyaretleri gerçekleştirerek imza günleri düzenlemelerini tavsiye etmektedir. Böyle bir desteğin yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip özel yetenekli öğrencilerin okumayı tam bir alışkanlık haline getirmelerinde ve yazma çalışmalarında süreklilik kazanmalarında etkili olması muhtemeldir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik farklı çalışmalarda da (Akarsu, 2001; Anderson ve diğerleri, 1985; Davaslıgil ve Leana, 2004) araştırmanın sonuçlarıyla örtüşecek şekilde bu öğrencilerin edebi metinlere düşkün oldukları, okuma çalışmalarını sevdikleri ve okuma yazma etkinliklerine keyifle katıldıkları, bunun sonucunda da farklı türde kitaplara yönelen üst düzey okur olarak dikkat çektikleri ifade edilmektedir.

Craver (1987) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin okul kütüphanesini hem bilgilendirici hem de eğlence amaçlı materyalleri için düzenli şekilde kullandıkları ve burada ulaştıkları materyallerden genel olarak memnun oldukları sonucuna varmıştır. Bulgular, dil etkinliklerinden keyif alan özel yetenekli öğrencilerin etkin okur olduklarını göstermesi bakımından bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik içindedir. Garcés-Bacsal ve Yeo (2017) da çalışmalarının sonunda katılımcıları *yüksek tutkulu*

okuyucular ve az tutkulu okuyucular şeklinde sınıflandırarak iki grup arasında *yüksek tutkulu okuyucular* lehinde iyi bir okur olarak kendilerini algılama biçimleri ve okumaya harcadıkları zaman bakımından anlamlı farklar bulunduğu sonucuna varmıştır. Çalışma sonuçları okumayı seven ve kendini iyi okur olarak nitelendiren üstün zekâlı öğrencilerin okumaya yüksek tutkuyla bağlandığını göstererek bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşür.

Alan yazında çalışma yapan Özsoy (2015), Türkçe dersini seven ve ders notu yüksek olan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının, diğer öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonuçları Türkçe dersini sevme durumunun yazma becerine yönelik olumlu etkisini yansıtması bakımından bu araştırmanın bulgularıyla benzer özelliktedir.

Olthouse (2012) da çalışmasında, üstün yetenekli genç yazarların yazma çalışmalarına yönelik olumlu duygular taşıdığı ve pek çok iyi etkisi nedeniyle yazmayı kimliklerini anlama ve kendilerini ifade etmede bir araç olarak gördükleri sonucuna varmıştır. Araştırmacının aynı hedefler doğrultusunda gerçekleştirdiği farklı bir çalışması (Olthouse, 2014) yine aynı yönde bulgular sunmaktadır. Her iki araştırmanın sonuçları da yazmayı seven öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik olumlu yaklaşım sergilediklerini göstermesi yönüyle bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

5.1.8 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olma ve Günlük Tutma Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bulgular çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin %95,17'sinin evlerinde kitaplıklarının bulunduğunu ve %28,13'ünün de günlük tutuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin evlerinde kitaplık olma ve günlük tutma durumlarına göre okuma tutumları ile yazma eğilimlerine yönelik bir karşılaştırma yapılmış, sonuçta evlerinde kitaplıkları olan ve günlük tutan özel yetenekli öğrencilerin daha olumlu okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya göre, evlerinde kitaplık bulunan özel yetenekli öğrenciler yazma becerisi konusunda evlerinde kitaplık olmayanlara kıyasla daha tutkuludur. Fakat

yazmaya yönelik güven duyma ve yazma çalışmalarında sürekliliği sağlamada evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerle bulunmayanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Bu öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla istekleri ve okumanın yararına ilişkin algı düzeyleri de evlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilerden yüksektir; ancak okuma sevgileri, okumanın etki ve gerekliliğine ilişkin algıları yönüyle diğer öğrencilerle aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir. Bulgulara göre evde kitaplık olmasının özel yetenekli öğrencilerin yazma tutkusunu arttırdığı ancak yazma çalışmalarında güven ve süreklilik kazanmalarında etkili olmadığı sonucuna varılabilir. Ayrıca evde kitaplık bulunmasının öğrencilerin okumaya yönelik isteklerini arttırdığı, okumanın yararını fark etmelerini sağladığı ve okumayı bir alışkanlık şeklinde sürdürmelerinde etken olduğu; ancak okuma sevgisi oluşturmada, okumanın etki ve yararını kabul ettirmede ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Okuma ve yazmanın bir yaşam şekli olarak kabulünün somut bir göstergesi sayılabilen evdeki kitaplık, daima göz önünde bir uyaran ve güçlü bir motivasyon kaynağı olarak durduğu için öğrencilerdeki okuma istek-alışkanlığının gelişimiyle yazma tutkusuna olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Evlerinde kitaplık bulunan öğrenciler yaşam alanlarında da kitaplarla iç içe olacaklardır. O nedenle bu öğrencilerin okuma yazmaya dair olumlu tutum ve eğilim göstermeleri beklenen bir durumdur.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve bunu hayat tarzına dönüştürmesinde anne babanın rolünü vurgulayan Tanju (2010) ebeveynlerin okuma konusunda çocuklarına örnek olmaları gerektiğini, okuma vakitleri yaratarak kitaplar ve yazarları hakkında sohbet edip onları yönlendirmelerinin önemli olduğunu ifade eder. Bu açıdan evde kitaplık bulunmasının, anne ve babaların kendi kitaplarını çocuklarıyla paylaşarak tavsiye ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamada önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Alan yazında evde kitaplık bulunmasının özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçları günlük tutma alışkanlığının da okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Buna göre günlük tutma alışkanlığı bulunan özel yetenekli öğrenciler yazma becerisi konusunda daha güvenli ve tutkuludurlar; ancak yazmada sürekliliği sağlamada günlük tutmayan öğrencilerle

aralarında anlamlı bir fark yoktur. Bu öğrencilerin kitap sevgisi ve okuma isteği yüksektir ve okumanın gerekliliğine, etki ve yararına yönelik algıları, günlük tutmayan öğrencilerden daha olumludur. Ancak okumayı alışkanlık halinde sürdürmek konusunda diğer öğrencilerle aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuçlar, günlük tutma alışkanlığına sahip olmanın olumlu yazma eğilimi edinme, tutku ve güvenle yazma konularında çok etkili olduğunu; ancak yazmada sürekliliği sağlamada anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Demirel ve Şahinel'e göre (2006: 111) yazılı anlatım becerisi sürekli yazarak kazanılır ve yazma eğitiminde esas ilke sürekli yazdırmaktır. Yoğun yazma çalışmalarıyla deneyim kazandırmanın yazma becerisini geliştirmede en etkili yol olduğu başka araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Karatay, 2011; Myers, 1993; Temur, 2011; Urgan, 2007). Coşkun da (2014) yazma eğitiminin sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmaması gerektiğini, öğrencilerin yaşamlarının her anında yazma zevk ve alışkanlığını kazanmaları için desteklenmesi gerektiğini vurgular. Günlük tutma alışkanlığı olan öğrenciler yaşamlarını etkileyen durumlar üzerinde yaptıkları değerlendirme ve yorumları düzenli şekilde yazıya aktaracaklarından yoğun bir yazma programı içinde olacaklardır. Üstelik bu program baskı ve zorlamayla değil öğrencinin kendi istek, motivasyon ve sevgisiyle ilerleyecektir. Bu nedenle herhangi bir konu ve zaman kısıtlanmasının olmadığı günlük tutma çalışmalarının, özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimlerine olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Aynı şekilde Brillant, (2005) da çocuklara günlük tutma alışkanlığı kazandırmanın yazma becerisi üzerinde olumlu etki edeceğini ifade eder (akt. Urgan, 2007). İlaveten okuma ve yazma birbirlerini destekleyen kazanımlar olduklarından, birindeki başarı diğerini de etkileyecektir (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Dolayısıyla yazma alanında fayda sağlayan günlük tutma çalışmalarının okuma becerilerini de olumlu yönde etkilemesi beklenen bir durumdur.

Yapılan araştırmada günlük tutmanın özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelendiği tek çalışmaya rastlanmıştır. Özsoy (2015)'un araştırmasında günlük tutma alışkanlığı bulunan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının diğer öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgu, araştırmayı destekler niteliktedir.

5.1.9 4-8. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ile Yazma Eğilimleri Arasında İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan incelemede, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile yazma eğilimleri arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre: Yazma Eğilimi Ölçeği'nin tutku ve güven alt boyutlarıyla Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında ve yazma eğiliminin süreklilik boyutu ile Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin istek ve etki boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fakat Yazma Eğilimi Ölçeği'nin süreklilik boyutu ile Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin sevgi, alışkanlık, gereklilik ve yarar boyutları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tarihin en erken dönemlerinden beri insanlar arasında temel iletişim aracı olarak kullanılan dil, “anlamaya” yönelik dinleme ve okuma; “anlatmaya” yönelik olarak da konuşma ve yazma yeteneklerinin bütününe ifade eder (Pilav, 2014; Sever, 2011; Yalçın, 2002). Dinleme ve konuşma insanın doğasında olan becerilerdir ve yaşam boyu sürekli olarak gelişim halindedir; ancak okuma ve yazma becerisi genellikle örgün eğitim sürecinde geliştirilir (Aslan, 2007; Karatay, 2011; Keseroğlu, 2005; Kramer, 2002; Yalçın, 2002) ve birbirlerini destekleyen kazanımlar olduklarından birindeki başarının diğerini de etkileyeceği düşünülür (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Yazma becerisi kazanmada okuma alışkanlığının önemine vurgu yapan uzmanlar etkin okuma alışkanlığına sahip kişilerin iyi yazarlar olacaklarını kesin görmeseler de kurallı ve akıcı yazma becerisine sahip olacakları konusunda hemfikirdirler ve yazma becerisinin okumayla desteklenmesi gerektiğini savunurlar (Ayyıldız ve diğerleri, 2006: 49; Deniz, 2003). Karatay (2011) da okumanın bilgi ve fikir edinmede, yazmanın ise duygu ve düşünceleri diğer insanlarla paylaşmada önemli araçlar olduğunu söyleyerek, okuma-yazma öğretiminin hemen ardından, ilköğretimden itibaren kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerle bu iki becerinin bir arada ve sistemli şekilde ele alınması gerektiğini belirtir. Nitekim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında da okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanım ve uygulamaların bir bütün halinde yapılandırıldığı görülmektedir (MEB, 2015a).

Okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak kabul edilir; çünkü bu süreçte yazılar zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılarak beyinde yeniden yapılandırılır (Güneş, 2007:117). Bu doğrultuda farklı araştırmacılar

tarafından yapılan çeşitli tanımlar okumanın zihnin gelişimine büyük fayda sağlayan düzeyli bir zihinsel işlem olduğu noktasında birleşmektedir (Arıcı, 2008: 68; Geçgel ve Burgul, 2009: 342; Özbay, 2006a: 161). Okuma bellekte yeni fikirler inşa eder. Birey eski fikirleri elden geçirerek canlandırır veya farklı bir fikir ile insanlığın sahip olduğu bilgiyi çoğaltır. Okumanın özünde değişik düşünceleri öğrenme gerçeği yatar (Bamberger'den aktaran Geçgel ve Burgul, 2009). Okuma alışkanlığı olan kişiden okuduklarını değerlendirerek kendi düşünce sistemini yapılandırması ve okuduğu metinler yoluyla dilin zenginliğini, kurallar sistemini keşfederek yazılı anlatımın biçim ve içerik yönünü çözümlemesi beklenir. Bu yönde kendilerini geliştiren kişilerin yazma alanına yakınlık duyarak okuma yoluyla edindikleri birikimi metinlere yansıttıkları düşünülmektedir. Muhtemelen ortaya çıkan bu yeni ürün bir başka okurun ruh ve fikir dünyasını bir yönden etkileyecek, böylelikle okuma ve yazma alanlarının birbirlerini zenginleştirmeleri sağlanacaktır.

Araştırmada belirlenen okuma tutumu ve yazma eğilimi arasındaki anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin, kavramların iç içe geçen bu çok boyutlu özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği iki farklı çalışmaya rastlanmıştır. Özsoy (2015)'un araştırmasının sonuçlarına göre en yüksek yazma kaygısına sahip öğrenciler hiç kitap okumayanlar, en düşük yazma kaygısına sahip öğrenciler de her gün kitap okuyanlardır. Bu kategoriler arasında kademeli olarak hiç okumayandan her gün okuyana doğru yazma kaygısı azalmaktadır. Bulgular okuma ve yazma becerileri arasındaki anlamlı, pozitif yönlü ilişkinin varlığını destekleyerek bu çalışmanın sonuçlarıyla uygunluk gösterir.

Ancak yazı dili bileşenleri ile okuma arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırmada (Newcomer ve Goldberg, 1983) kelime kullanım becerileri hariç, okuma alanları ile yazma bileşenlerinin birbirleriyle çok ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç okuma ve yazma arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirleyen araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çalışma sonuçları arasındaki uyumsuzluğun, kültürel farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.10 Genel Sonuç

Araştırma kapsamında 4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular ve bu doğrultuda yapılan tartışmalar dikkate alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre:

1. Bulgulardan hareketle yapılan değerlendirmede çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.
2. Çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrenciler lehinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler yazma becerisi konusunda erkek öğrencilere göre kendilerine daha çok güvenmektedirler, yazmaya karşı daha tutkuludurlar ve yazma becerisi kızlarda daha çok süreklilik göstermektedir. Bulgular hem erkek hem de kız öğrencilerin kitap okumanın gerekliliğini kabul ettiğini; fakat kitap okuma alışkanlığı, sevgisi, etki ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiğini göstermektedir.
3. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri genel olarak değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamalarının beşinci sınıflara, düşüklerin ise altıncı sınıflara ait olduğu görülmektedir.
4. Yapılan değerlendirmede araştırma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları olan tutku, güven ve süreklilik boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
5. Öğrencilerin BİLSEM’ de devam ettikleri yetenek alanlarına göre kitap okumaya yönelik tutumları incelendiğinde, müzik alanında eğitim alan ve müzik ile genel zihinsel yetenek alanlarına devam eden öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek toplam puanları üzerinden en yüksekte en düşüğe alan sıralaması şu şekildedir: 1. Müzik, 2. Genel Zihinsel Yetenek-Müzik, 3. Genel Zihinsel Yetenek, 4. Genel Zihinsel Yetenek-Görsel Sanatlar, 5. Görsel Sanatlar.

6. Özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapıları ile yazma eğilimleri ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin alt boyutları olan *dışadönüklük*, *yumuşak başlılık*, *özdenetim ve deneyime açıklık* boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak düşük seviyede negatif; *duygusal dengesizlik (nörotizm)* alt boyutunda ise düşük seviyede pozitif ilişki bulunmuştur. Bulgular, özel yetenekli öğrencilerin kişilik yapılarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre duygusal çalkantı ve dengesizlik yaşayan öğrencilerin, yazma eğilimleri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının dışadönük, yumuşak başlı, öz denetime sahip ve farklı deneyimlere açık bireylerden daha olumlu olduğu görülmektedir.
7. Çalışma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin anne ve balarının geneli lisans ve lisansüstü seviyede eğitilmiştir ve eğitim durumları öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri üzerinde etkili değildir. Ayrıca, yapılan incelemede babası ilköğretim mezunu olan özel yetenekli öğrencilerdeki kitap sevgisinin, babası üniversite mezunu olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bulgular okuma ve yazmaya yüksek ilgi duyan özel yetenekli öğrencilerin bu kazanımlarında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin kayda değer bir fark yaratmadığını, öğrencilerin farklı eğitim seviyesindeki anne babalardan genel olarak eşit şekilde etkilendiğini göstermektedir.
8. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe dersi ile yazma etkinliklerini sevmekte ve kendilerini yazma çalışmalarında başarılı bulmaktadır. Bulgular, Türkçe dersi ile yazma çalışmalarını seven, kendini yazma çalışmalarında başarılı bulan öğrencilerin daha olumlu okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip olduğunu göstermektedir.
9. Yapılan incelemede özel yetenekli katılımcılardan %95,17'sinin evlerinde kitaplıklarının bulunduğu ve sadece %28,13'ünün günlük tutma alışkanlığına

sahip olduğu görülmüştür. Bulgular evlerinde kitaplık bulunan ve günlük tutuma alışkanlığı olan özel yetenekli öğrencilerin daha olumlu yazma eğilimi ve okuma tutumuna sahip olduklarını göstermiştir.

10. Yapılan değerlendirmede özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

4-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçları dikkate alındığında:

1. Yüksek yazma eğilimi ve okuma tutumuna sahip oldukları belirlenen özel yetenekli öğrencilere hem örgün eğitim sisteminde hem de bilim ve sanat merkezlerinde yürütülen programlama çalışmalarında (her alanda), bireysel öğrenme hızlarına uygun, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış dil etkinliklerinin sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda kurumlarda farklı alanların (Türkçe/edebiyat, müzik, görsel sanatlar, fen bilimleri, coğrafya, tarih...) ortaklaşa yürüttüğü tematik ve üst düzey okuma-yazma etkinlikleri yapılabilir; birim kütüphaneleri, olumlu okuma tutumunun tam bir alışkanlığına dönüşmesine destek olmak amacıyla öğrencilerin ilgi alanlarına dönük eserlerle zenginleştirilebilir ve öğrencilerin buralardan etkin şekilde faydalanabilmesi için gerekli tedbirler alınabilir.
2. Araştırmada en çok okuyan grup olarak dikkat çeken müzik alanı öğrencilerine yönelik üst düzey okuma ve yazma çalışmalarının yürütülmesi ve en az okuyan grup olarak belirlenen görsel sanatlar alanı öğrencilerinin de farklılaştırılmış uygulamalarla bu yönde desteklenmesi önerilmektedir.
3. Bulgular, günlük tutma alışkanlığının okuma-yazma becerilerinin gelişimine önemli katkıda bulunduğunu ve çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun günlük tutuma alışkanlığına sahip olmadığını göstermiştir. O nedenle özel yetenekli öğrencilerin hem psikolojik açıdan rahatlamalarını

hem de kişisel tarihlerini kayda alarak yazma becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak amacıyla, günlük tutma konusunda anne-babaları ve öğretmenleri tarafından yönlendirilmeleri faydalı olabilir.

4. Araştırma sonuçları evlerinde kitaplıkları olan öğrencilerin olmayanlara göre çok daha olumlu yazma eğilimine ve okuma tutumuna sahip olduklarını göstermiştir. Bu nedenle evdeki kitaplığın önemi konusunda anne ve babalarda farkındalık oluşturulması önerilmektedir.
5. Öğrencilere yönelik çalışmaların evde de devamını sağlamak için yüksek düzeyde eğitilmiş oldukları belirlenen anne ve babaların eğitim kurumları tarafından bir program dâhilinde desteklenmesi tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda velilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine, böylelikle de çocukları için uygun rol model olmalarına destek olmak amacıyla, bilim ve sanat merkezlerinde özel çalışmalar düzenlenebilir. Ebeveynler farklı derslerdeki okuma çalışmalarına ve sınıf içi etkinliklere katılabilir. Okuma kulüpleri oluşturularak gerek çocuklarıyla gerekse diğer velilerle bir arada olacak şekilde okuma yazma çalışmalarına katılmaları sağlanabilir.
6. Bulgular özel yetenekli erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha düşük okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmalar bu öğrencilerin daha ziyade mizah, fantastik-macera, polisiye, bilim kurgu türündeki kitaplarla bilimsel araştırma dergilerini sevdiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla sınıf ve okul kütüphaneleri bu türden kitaplarla zenginleştirilerek öğretmenler tarafından doğru yönlendirme ve kaynaklara erişim sağlanabilir.
7. Çalışma sonuçlarına göre *dışadönük, yumuşak başlı, özdenetim sahibi ve deneyime açık* bireyler daha düşük okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahiptir. Bu yapılarıdaki öğrencilerin okuma-yazma becerilerini destekleyecek özellikte daha sosyal ve hareketli etkinlikler gerçekleştirilerek, okuma grupları oluşturulabilir, yaratıcı okuma-yazma etkinlikleri, dış mekân çalışmaları yapılabilir.
8. Araştırma bulguları altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin diğer eğitim kademelerine göre daha zayıf yazma eğilimine ve okuma tutumuna sahip olduğunu göstermiştir. Bunun nedeninin detaylı şekilde ortaya konulmasını sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir. İlköğretim 6.sınıf Türkçe programı ile bilim ve sanat

merkezlerinde bu eğitim kademesi için uygulanan Türkçe programları, program değerlendirme ölçütlerine göre incelenerek sıkıntılar ve çözüm yolları belirlenebilir.

9. Kurumlardaki dil etkinlikleri kapsamında öğrencilere ve anne-babalara yönelik okuma ve yazma kulüpleri oluşturulabilir.
10. Kurumlardaki alan çalışmalarının arşivlenmesine de hizmet edecek şekilde tamamen öğrencilerin sorumluluğunda yürütülecek süreli yayınlar veya kitap çalışmaları (bilgisayar ortamında veya basılı) yapılabilir.
11. Kurum içinde, il genelinde veya ulusal düzeyde yazarlarla söyleşi programları düzenlenerek edebi niteliğe sahip üst düzey yazma çalışmaları bulunan öğrencilerin önemli yazarlarla tanışmaları ve çalışmalarına yönelik usta edebiyatçılardan değerlendirme almaları sağlanabilir. Bu şekilde öğrencilerin gelecekte büyük yazar olabilmek adına değerli isimlerden ilham almaları ve eserlerinin yayınlanmasını sağlamak için nasıl bir yol izleyeceklerini öğrenmeleri mümkün olacaktır. Aynı amaçla kitap fuarlarına geziler de düzenlenebilir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimleri ile okuma tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu nicel çalışma, konunun detaylarına inilmesini mümkün kılmak amacıyla nitel çalışma şeklinde uygulanabilir.
2. Özel yetenekli öğrencilerin anne-babalarının yazma eğilimleri ile okuma tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yazma eğilimleri ile okuma tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe/edebiyat öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerde kullandıkları yöntem ve teknikleri, gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları ve kendi mesleki gelişimleri adına yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

5. BİLSEM’de uygulanan ortak Türkçe ve edebiyat programına yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri alınabilir. Buradaki etkinliklerin ne kadarının ne şekilde uygulandığına ve elde edilen sonuçlara yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Özel yetenekli öğrencilere ve ailelerine yönelik tavsiye niteliğinde okuma listeleri oluşturulabilir.
7. Anne-babaların ve çocukların katılımıyla sınıf ortamından uzakta (tarihi mekânlar, doğa, terminal, fabrika...) gerçekleştirilecek tematik okuma-yazma etkinliklerinin katılımcıların okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
8. Özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine hizmet eden, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş üst düzey dil programlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
9. Yabancı dil alanında da özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ., Uluman, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Doğru Aday Gösterme Durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi 1* (3), 199-212.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004a). Üstün Yetenekliler. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2004b). Enderun: Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 97-102). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Alvermann, D. E., Moore, D. W. (1991). Secondary School Reading. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 2, 951–983. New York: Longman.

https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Alvermann%2C+D.+E.%2C+Moore%2C+D.+W.+%281991%29.+Secondary+School+Reading.+In+Barr%2C+R.%2C+Kamil%2C+M.+L.%2C+Mosenthal%2C+P.+B.%2C+Pearson%2C+P.+D.+%28Eds.%29%2C+Handbook+of+Reading+Research%2C+2%2C+951%2C+983.+New+York%3A+Longman.&btnG= adresinden 15.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Anderson, M. A., Tollefson, N. A. ve Gilbert, E. C. (1985). Giftedness and Reading: A Cross-Sectional View of Differences in Reading Attitudes and Behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 186-189.

DOI:10.1177/001698628502900411.

Applegate, A. J., Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Pre-Service Teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563. <https://www.jstor.org/stable/20205399> adresinden erişilmiştir.

Archambault, F.X., Westberg, K.L. ve Brown, S.W. (1993). Classroom Practices Used With Gifted Third and Fourth Grade Students. *Research Article*, 16 (2), 103-119. DOI: 10.1177/016235329301600203

Arı, E., Demir, M.K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128. <http://Www.Anadiliegitimi.Com/Download/Article-File/14890> adresinden erişilmiştir.

Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000495/1038000287> adresinden erişilmiştir.

- Arıcı, A. F. ve Urgan S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 113-124.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114663> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
<http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/1454119074.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111. DOI:10.9761/JASSS1527
- Ataman, A. (1996). *Eğitimimize Bakışlar I*. (Ed. Dr. İ. Fındıkçı) İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma, *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 169, 277-296.
- Baki, Y. (2018). The Effect of Reading Motivations of 6th, 7th And 8th Grade Students on Reading Attitudes: A Structural Equation Modeling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (1), 17-38.
http://mts.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_2803.pdf adresinden erişilmiştir.

- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 265-300.
- Baymur, F. (1983). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Bekâr, Ü. (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bildiren, A. (2013). Examining of Learning Styles of Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 1 (1), 10-21. <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/bildiren-ahmet-ustun-yetenekli-ogrencilerin-ogrenme-stillerinin-incelenmesi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bitlisli, F. Dinç, M. Çetinceli, E. ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Güdülenme İlişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 459-480.
- Brighton, C. M., Moon, T. R. ve Francis H. L. Huang, F. H. (2015). Advanced Readers in Reading First Classrooms: Who Was Really “Left Behind”? Considerations for The Field of Gifted Education. *Journal for The Education of The Gifted* 38 (3), 257-293. DOI: 10.1177/0162353215592501
- Brillant, J.J. (2005), Writing As An Act Of Courage: The Ner Exper Ence of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516.
- Caferoğlu, A. (1994). *Türk Dili Tarihi* (3. Baskı). İstanbul: Enderun Yayınları.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. <Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/15497> adresinden erişilmiştir.
- Cavazos-Kottke, S. (2006). Five Readers Browsing: The Reading Interests of Talented Middle School Boys. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 132-147. DOI:10.1177/001698620605000205

- Cebeci, Oğuz (2009). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı* (Genişletilmiş 2. Basım). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cooper, C.A., Golden, L. ve Socha, A. (2013). The Big Five Personality Factors and Mass Politics. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1) 68-82. DOI:10.1111/J.1559-1816.2012.00982.X
- Costa, P.T., McCrae, R. R. (1992). Four Ways The Five Factors Are Basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. DOI:10.1016/0191-8869(92)90236-I
- Coşkun, E. (2002). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları* 9, 41-51.
- Coşkun, E. (2014). Yazma Eğitimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.). (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Covey, S.R. (2016). Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı (48. Basım, Çev. O. Deniztekin, F. N. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Craver, K.W. (1987). The Use of Library Materials and Services by Gifted Students. *Roeper Review* 9 (3), 162-166. DOI: 10.1080/02783198709553037
- Çağlar, D. (2004a) Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004b). Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004c). Okulda Başarısız Olan Üstün Zekâlı Çocuklar. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakır, Ö., Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin İnternet ve Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44 (2), 95-117.

- Çiftçi, Ö ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5 (9),109-128.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Uygulamalı Türk Dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel Zekâ. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3), 1-12.
<http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/33225/369434> adresinden erişilmiştir.
- Dağlıoğlu, H.E., Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and The Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (1), 444-453.
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davaslıgil, U., Leana, M. Z. (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim*, 12 (70), 45-53.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliğini Kazanma. *Eğitim ve Bilim*, 15 (82), 62-67. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/6068/2241> adresinden erişilmiştir.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (3), 717-745.

- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), S. 84-114.
- http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1050045606_4demir.pdf adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 3, 233-255.
- Doğan, S., Kesici, Ş (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Opus*, 5 (8), 54-81.
- <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210717> adresinden erişilmiştir.
- Doksat MK. (2002). Transandan' ın (Mistik ve Artistik Yaşantıların) ve Yaratıcılığın Psikolojisi, Psikobiyolojisi ve Psikiyatrisi.
- <http://www.doksat.com/transandansin-ve-yaraticiligini-psikolojisi> adresinden 14.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s.69-74). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dryden, S.(1992) The Impact of Instrumental Music Instruction on The Academic Achievement of Fifth Grade Students. <https://eric.ed.gov/?id=ED368634> adresinden 13.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Erişen, Y., Yavuz Birben, F., Sevgi Yalın, H. ve Ocak, P. (2015). Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler

Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) Sayfa, 586-602. DOI:10.14686/buefad.v4i2.5000137872

Eşel, E. (2005). Kadın ve Erkek Beyninin Farklılıkları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15 (3), 138-152.

Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average Readers: Do They Use The Same Reading Strategies? *Gifted Child Quarterly* 35 (3), 125-127.

DOI: 10.1177/001698629103500303

Fink-Chorzempa, B., Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). What Can I Do to Help Young Children Who Struggle With Writing? *Teaching Exceptional Children* 37 (5), 64-66.

Fitzpatrick, K.R. (2006). The Effect of Instrumental Music Participation and Socioeconomic Status on Ohio Fourth-, Sixth-, and Ninth-Grade Proficiency Test Performance. *Journal of Research in Music Education*, 54 (1), 73-84.

DOI: 10.1177/002242940605400106

Flower, L., Hayes, R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, (4), 365-387. DOI: 10.2307/356600

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining A Reexamination of The Definitions. *Research Article*, 29 (3) 103-112.

DOI: 10.1177/001698628502900302

Gagné. (2010) Motivation within The DMGT 2.0 Framework. *High Ability Studies*, 21 (2), 81-99. DOI:10.1080/13598139.2010.525341

Garces-Bacsal, R.M., Yeo, S.D. (2017). Why and What They Read When They Don't Have to: Factors Influencing The Recreational Reading Habits of Gifted Students in Singapore. *Journal for The Education of The Gifted* 40 (3), 247-265. DOI: 10.1177/0162353217717035

Geçgel H., Burgul F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları. *Tubav Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.

Göçer, A. (2010) Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.

- Göçer, A. (2017). *Öğrenci Merkezli - Etkileşimli Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gökalp, G. G. (5-6 Haziran 1998). Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri*. Ankara: A.Ü. Tömer Gaziantep Şubesi Yayınları (s. 93-126).
- http://www.formatd.net/metafor/yazi/11120h_okuma_egitimi.htm adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşy*: İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M.N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-21.
- Graham, S., Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Güçin, G., Oruç, Ş. (2015). Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 113- 135. DOI: 10.17984/adyuebd.05095
- Güçyeter, Ş. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Matematikte Üstün Zekâlı Öğrenci Özelliklerine Yönelik Yargılarının İncelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 5 (1), 44-66.
- Gün, E., Gün Duru, E. ve Demirtaş, H.O. (2016). Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 50, 117-124. DOI: 10.9761/JASSS3555
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2006). Kitap İncelemesi: Yine Yazı Yazıyoruz. *İlköğretim Online*, 5 (2), S. 50-52. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> adresinden erişilmiştir.

- Güngör, E.(2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, E. (2017). 12-14 Yaş Grubu Çocukların Müziğe İlişkin Tutumları ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamzadayı, E., Çetinkaya G. (2011). Yazılı Anlatım Düzenlemede Akran Dönütleri, Öğrenci Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 147-165.
- Heller, K. A., Mönks, F. J. ve Passow, A. H. (1993). *International Handbook of Research And Development of Giftedness and Talent*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2528/1/2528.pdf> adresinden 28.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Hidi, S., Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*. Macarthur, C., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (Edt.). (Chapter 10). New York: The Guilford Press.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 398-408. DOI: 10.19126/suje.298430
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 131-144). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- İnnalı, H.Ö. (2017). Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 75-94.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematığe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/299465> adresinden erişilmiştir.

İşeri, K., Ünal, E. (2010).Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 104-117.

Jakobson, L. S., Cuddy, L. L. ve Kilgour, A. R. (2003). Time Tagging: A Key to Musician's Superior Memory, *Music Perception*, 20 (3), 307-313.

DOI: 10.1525/mp.2003.20.3.307

Kangal, S. B., Arı, M. (2013). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyine Yaratıcı Drama Programlarının Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 308-320.

Kanlı, E. (2011). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hızlandırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 85-104.

Karadüz, A. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-152.

<https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/127> adresinden erişilmiştir.

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 127-144. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160766> adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047. DOI: 10.7827/Turkishstudies.2622

Kaşkaya, A., Ulu, M. ve Duran, T. (2016). 6 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan*

- Katz, L. G. (2003). The Dispositions to Write and Read. *The Project Approach Catalog*, 1-4.
<http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4/section1.html/section1/section1/beneke.pdf> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kaufman, J.C., Gentile, C.A. ve Baer, J. (2005). Do Gifted Student Writers and Creative Writing Experts Rate Creativity The Same Way? *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 260-265. DOI: 10.1177/001698620504900307
- Kayalan, M. (1992). *Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı*, İstanbul: Real.
- Keser, F. F., Kalender, S. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 95-105.
- Keseroğlu, H.S. (2005). Kütüphanenin Tözü: Tarih Öncesi Dönemde Bilgi. *Türk Kütüphaneciliği*, 19 (3).
- Kitano, M. K., Lewis, R. B. (2007). Examining The Relationships between Reading Achievement and Tutoring Duration and Content for Gifted Culturally and Linguistically Diverse Students From Low-Income Backgrounds. *Journal for The Education of The Gifted* 30 (3), 295-325.
DOI: 10.1177/016235320703000302
- Köksal, K. (2011). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kramer, S. N. (2002). *Tarih Sümer'de Başlar: Yazılı Tarihteki Otuz Dokuz İlk*. (Çev. H. Koyukan). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 181-198.
- Lawwill, K. S. (1999). *Using Writing to-Learn Strategies: Promoting Peer Collaboration among High School Science Teachers*. Dissertation Submitted to The Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction.

<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/28374> adresinden erişilmiştir.

- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 31-45.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mangieri, J.N., Madigan, F. (1984). Reading for Gifted Students: What Schools Are Doing. *Roeper Review*, 7 (2), 68-70. DOI: 10.1080/02783198409552851
- Martin, C. E. (1984). Why Some Gifted Children do Not Like to Read. *Roeper Review*, 7 (2), 72-75. DOI: 10.1080/02783198409552853
- Mccormick, S., Swassing, R. H. (1982). Reading Instruction for The Gifted: A Survey of Programs. *Journal for The Education of The Gifted*, 5 (1), 34-44
DOI: 10.1177/016235328200500105
- McKenna, M. C., Kear, D. J., ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 8 (30), 934-956.
- Mcleod, S. (1987). Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and The Writing Process. *College Composition and Communication*, 38 (4), 426-435. DOI: 10.2307/357635
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009b). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*, Ankara.http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20Ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf adresinden 06.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2012, Kasım). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Ankara.
- MEB. (2015a). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 11.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2015b). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2016). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yone_rgesi.pdf adresinden 12.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> adresinden 12.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015) *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*.
http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden 03.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB., TÜBİTAK. (13-15 Şubat 2009). *Üstün Yetenekliler / Zekâlılar Çalıştayı (BİLSEM MODELİ) Raporu*. TÜBİTAK Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü, Gebze-Kocaeli.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltayblsemmodeliraporu2009.pdf adresinden 17.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB., TÜBİTAK. (20-22 Aralık 2010). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Ortak Akıl Platformu Raporu*. TÜBİTAK Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü, Gebze.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/27032244_20_22_aralk_uyoap.pdf adresinden 17.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Montaigne, M. (1999) Denemeler. (Çev. S. Eyüboğlu, 21. Baskı). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Moore, M. (2005) Meeting The Educational Needs of Young Gifted Readers in The Regular Classroom. *Gifted Child Today* 28 (4), 40-65.

DOI:10.1177/107621750502800410

Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of The History of Ideas*, 54 (2), 277-297. DOI: 10.2307/2709983

Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. ve Moon. S. (2002). *The Social And Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Washington, DC: Prufrock Press, Inc.

<https://www.amazon.com/Social-Emotional-Development-Gifted-Children/dp/1882664779> adresinden 10.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Newcomer, P. L., Goldberg, M. A. (1983). The Relationship between Written Expression and Reading in Gifted Adolescents. *Journal for The Education of The Gifted*, 5 (2), 90-97. DOI:10.1177/016235328300500203

Ogurlu, U., Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 213-223.

Ogurlu, Ü. (2014) Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2), 29-41.

Okay, H.H., Çakırcı, H.S. ve Kurtaslan, Z. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kitap Okumaya Dönük Tutumlarının Performans Derslerine İlişkin Etkileri. *İdil*, 4 (15), 73-86. DOI: 10.7816/idil-04-15-04

Okur, A., Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsem Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9 (3): 254-264.

- Okur, A., Özsoy, Y. (2017). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* 4 (3), 73-89.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/516676> adresinden erişilmiştir.
- Olthouse, J.M. (2012). Talented Young Writers' Relationships with Writing. *Journal for The Education of The Gifted*, 35 (1), 66-80. DOI: 10.1177/0162353211432039
- Olthouse, J.M. (2014). Gifted Children's Relationships with Writing. *Journal for The Education of The Gifted*, 37 (2), 171-188. DOI:10.1177/0162353214529044
- Orhan Karsak, H.G. (2014). *Bireysel ve İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretiminin Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performanslarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin Karşılaştırması ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri. *Türk Kütüphaneciliği* 28 (3), 323-337.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. *Dergi Park*, 2, 67-74.
<http://dergipark.gov.tr/turkiyat/issue/16672/329865> adresinden erişilmiştir.
- Özbay, M. (2006a). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2006b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Özcebebi O. S., Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 296-315.
DOI: 10.14686/Buefad.381007
- Özdemirci, F. (1990). Niçin Az Okuyoruz Kamuoyu Araştırması Sonuçlandı. *Türk Kütüphaneciliği*, 4 (3), 154-155.
- Özenç, M., Gül Özenç, E. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200625> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of A Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39 (4), 239-249. DOI:10.1080/07481756.2007.11909801
- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K. ve Andrade, A. (2000). Intelligence in The Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits. *Educational Psychology Review*, 12 (3) 269-293.
<https://link.springer.com/article/10.1023/a:1009031605464> adresinden erişilmiştir.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Professional Psychology and The Gifted: Emerging Practice Opportunities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32 (2), 175-180.
<http://psycnet.apa.org/buy/2001-00200-009> adresinden erişilmiştir.

- Piazza, C. L., Siebert, C.F. (2008). Development and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 275-286.
- DOI: 10.3200/JOER.101.5.275-286
- Pilav, S. (2014). Yazma ve Öğretimi. *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. M. Elkatmış (Ed.). (s. 86-107). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S.,... Renzulli, J. (2004). Reading Instruction for Talented Readers: Case Studies Documenting Few Opportunities for Continuous Progress. *Gifted Child Quarterly*, 48 (4), 315-338. DOI: 10.1177/001698620404800406
- Reis, S.M., Boeve, H. (2009). How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in An Enriched, Differentiated Reading Program. *Journal for The Education of The Gifted* 33 (2), 203-240.
- DOI: 0.1177/016235320903300204
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining A Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-84,261. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building A Bridge to The New Century. *Exceptionality*, 10 (2) 67-75.
- DOI:10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2016). The Three-Ring Conception Of Giftedness. *Reflections in Gifted Education*. S. M. Reis (Ed.). (pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press. (Eserin orijinali 2005' te yayımlanmıştır).
- https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity adresinden 23.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Robison, A., Shore, B. M. ve Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide*. Waco, Tx: Prufrock Press. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d8b1_f8OEWwC&oi=fnd&pg=PT1&dq=Robinson,+A.,+Shore,+B.+M.+Ve+Enersen,+D.+L.+\(2007\)](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d8b1_f8OEWwC&oi=fnd&pg=PT1&dq=Robinson,+A.,+Shore,+B.+M.+Ve+Enersen,+D.+L.+(2007))

.+Best+Practices+in+Gifted+Education:+An+Evidence-

Based+Guide,+Prufrock+Press#v=onepage&q&f=false14.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Robinson, A., Clinkenbeard, P.R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from The Past Presage Modern Scholarship. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. S. I. Pfeiffer (Ed.). (s.13-31). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8_2 adresinden 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Sağlamtuñ, T. (1991). Kütüphanecilik Açısından Düşünce Özgürlüğü ve Sansür. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 93-99.

Sak, U. (2011). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 5 (2), 110-132.

Sally, M., Reis, S. M. ve 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*, 41 (1), 119-130. DOI:10.1002/Pits.10144

Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45 (1), 139-63.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/508764> adresinden erişilmiştir.

Sarar Kuzu, T. (4-6 Ekim 2006). Ülkemizde Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. <https://tr.scribd.com/doc/63899139/SBK> adresinden 27.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Saygılı, S. (2012) Karma Eğitimin Eleştirisi. *Eğitime Bakış*, 8 (22), 25-30.

- Schatz, A. ve Krashen, S. (2006). Attitudes Toward Reading in Grades 1-6: Some Decline in Enthusiasm But Most Enjoy Reading. *Knowledge Quest*, 35 (1), 46-48.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Soygür, H. (1999). Sanat ve Delilik. *Klinik Psikiyatri*, 2, 124-133.
- Srommen, L. T. ve Mates, B. F. (2004). Learning to Love Reading: Interviews with Older Children and Teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48 (3), 188-200. DOI:10.1598/JAAL.48.3.1
- Stange, T. V. ve Carter, E. J. (May 2, 1995). *Gifted Middle Grade Readers: Attitudes and Interests in The 90's*. Paper Presented at The Annual Convention of The International Reading Association. CA, Anaheim: (ED 391 346). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391346.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Swanton, S. I. (1984). Minds Alive: What and Why Gifted Students Read for Pleasure. *School Library Journal*, 30 (7), 99-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ295559> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4 (3), 115-130. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423939302.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şendurur, Y., Barış, D.A. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Şirin, M. R. (2006). Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. *Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu Yayını*. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 30.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (04 Aralık 2015). Zaman Kullanım Araştırması 2014-2015 Sonuçları. *Haber Bülteni*, Sayı: 18627. <http://www.tuik.gov.tr/prehaberbultenleri.do?id=18627> adresinden 18.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Tanju, E.H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum* 6 (22), 30-39.
- Tekgöl, K. (2013). *İdareci ve Öğretmenlerin Öğrencilerde Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 49-61.
- Temur, T. (2011). Yazı ve Yazma Becerisi. *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. T. Temur (Ed.). (s. 91-119). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thomas, P. (1994). Writing, Reading and Gender. *Gifted Education International*, 9 (3), 154-158. DOI:10.1177/026142949400900306
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 267-292. DOI:10.17152/gefd.36525
- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunnell, M. O., Calder, J. E., Justen, J. E. ve Phaup, E. S. (1991). Attitudes of Young Readers. *Reading Improvement*, 28 (4), 237.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Medenî Kanunu. (2001). Türkiye Büyük Millet Meclisi.
<https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4721.html> adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472.

- Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 764-782. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63393> adresinden erişilmiştir.
- Üftadeoğlu, M. M. (2016). *Çocuktan Yetişkinliğine Yaratıcı Yazarlık*. İzmir: Panorama Yayıncılık.
- Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan, (Özel Sayı, 2018). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 109-127. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/Ozel_Sayi_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E. ve Boyce, L. N. (1996). A Study of Language Arts Curriculum Effectiveness with Gifted Learners. *Journal for The Education of The Gifted*, 19, 461-480.
DOI: [10.1177/016235329601900405](https://doi.org/10.1177/016235329601900405).
- Webb, A. F., Vandiver, B. J. ve Jeung, S. (2016). Does Completing An Enriched Writing Course Improve Writing Self-Efficacy of Talented Secondary Students? *Gifted Child Quarterly*, 60 (1), 47-62.
DOI: [10.1177/0016986215605359](https://doi.org/10.1177/0016986215605359)
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yates, C. M., Berninger, V.W., Abbott, R.D. (1995). Specific Writing Disabilities in Intellectually Gifted Children. *Journal for The Education of The Gifted*, 18 (2), 131-155. DOI: [10.1177/016235329501800203](https://doi.org/10.1177/016235329501800203)
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136. <http://eprints.rclis.org/7362/1/115-136.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281-291. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67623> adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK-1. YÖNERGE

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere 4.-8. sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Her bölümdeki maddeleri dikkatle okuyup samimi ve açık bir biçimde, size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini işaretleyerek yanıtlayınız. Lütfen her soruyu yanıtlayınız. İlgı ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Dilek ÜNAL

EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıf düzeyi: () 4 () 5 () 6 () 7 () 8

Devam Ettiğiniz BİLSEM Adı:

BİLSEM 'de devam ettiğiniz yetenek alanı: () Genel Zihinsel Yetenek () Görsel Sanatlar
() Müzik () Genel Zihinsel Yetenek - Görsel Sanatlar () Genel Zihinsel Yetenek - Müzik

Yazmayı sever misiniz? () Evet () Hayır

Türkçe dersini sever misiniz: () Evet () Hayır

Günlük tutar mısınız? () Evet () Hayır

Yazma ödevlerinizde başarılı olur musunuz? () Evet () Hayır

Evinizde kitaplığınız var mı? () Evet () Hayır

Annenizin eğitim durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans
() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Babanızın eğitim durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans
() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

EK-3. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ

1. Dışa dönük biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Fazla eleştiri yapan biriyim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Güvenilir biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kolay sinirlenen biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Yeni deneyimlere açık biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. İçine kapanık biriyim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Sıcakkanlı biriyim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Dikkatsiz biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sakin biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yaratıcı olmayan biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

SORULAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.İyi yazılar yazarım.					
2.İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.					
3.Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.					
4. Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.					
5. Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.					
6. Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.					
7. Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.					
8.Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.					
9.Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.					
10.İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.					
11.Yazmayı seviyorum.					
12.Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.					
13.Yazmak beni iyi hissettirir.					
14.Bulduğum her fırsatta yazarım.					
15.Yazmak bence eğlencelidir.					
16.Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.					
17.Yazma benim için önemlidir.					
18.Kendimi yazmaya çok veririm.					
19.Yazma dersini dört gözle beklerim.					
20.Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.					
21.Okulda daha çok yazmak isterdim.					

EK-5. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

SORULAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Kitap okumayı sevmiyorum.					
2. Kitap okuma alışkanlığım yok.					
3.Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
4.Kitap okumayı gereksiz buluyorum.					
5.Kitap okumaktan nefret ediyorum.					
6.İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
7.Hiç kitap okumuyorum.					
8.Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9.Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.					
10.İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11.Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12.Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
13.Gazete okumayı gereksiz buluyorum.					
14.Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15.Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16.Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					

17.Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.					
18.Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
19.Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
20.Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
21.Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
22.Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.					
23.Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24.Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25.Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					
26.Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27.Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.					
28.Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.					
29.Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.					
30.Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					

EK-6. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.12078371
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Dilek ÜNAL)

22.06.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 31/05/2018 tarihli ve 7745 sayılı yazısı,
b) Millî Eğitim Bakanlığının Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 numaralı Genelgesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Dilek ÜNAL'ın yüksek lisans tez araştırması kapsamında "Özel Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Alışkanlıkları ile Yazma Eğitimleri" konulu anketini" Antalya, Sakarya, Sinop, Kayseri, illerindeki bilim ve sanat merkezlerindeki öğrencilere uygulama talebi hakkındaki ilgi (a) dilekçe, ilgi (b) Genelge çerçevesinde Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın araştırmacı tarafından; Antalya, Sakarya, Sinop, Kayseri, illerindeki bilim ve sanat merkezlerindeki öğrencilere, eğitim-öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celil GÜNGÖR
Bakan a.
Genel Müdür

EK:
Mühürlü görüşme sorular (6 sayfa)
(İl MEM'lere bilgi amaçlı gönderilmektedir.)

DAĞITIM:
Gereği:
Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
54300 Hendek/SAKARYA

Bilgi
Antalya, Sakarya, Sinop,
Kayseri Valiliğine (İl MEM)

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-Posta : oeer_argedb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Selma BAŞARAN ZELAN
Tel. : (312) 413 30 05
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9fd8-2ce5-3a9d-bde9-a430 kodu ile teyit edilebilir.

EK-7. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Re: KİŞİLİK ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN TALEBİ



Mehmet Barış Horzum <mhorzum@sakarya.edu.tr>
4.1 (Per) , 15.06
Siz ✉

Yanıtla

4.1.2018 15:41 tarihinde yanıt verdiniz.

BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ...
15 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

ölçek ektedir. kolay gelsin.

3 Ocak 2018 16:54 tarihinde Dilek Ünal <dilekunal_bilsem@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmasında geliştirmiş olduğunuz 'Kişilik Ölçeği' ni kullanmak için izninizi talep etmekteyim. İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Dilek ÜNAL

EK-8. YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Re: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN TALEBİ



kiseri <kamiliseri@gmail.com>
4.1 (Per) , 09:14
Siz

Yanıtla

4.1.2018 09:16 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhaba
Elbette kullanabilirsiniz. Saygılarımla...

3 Ocak 2018 16:38 tarihinde Dilek Ünal <dilekunal_bilsem@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe ye uyarlanmış olduğunuz Yazma Eğilimi Ölçeği' ni kullanmak için izniniz talep etmekteyim. İlgı ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Dilek ÜNAL

--

Dr. Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Dilbilim Bölümü

Re: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN TALEBİ



emre ünal <dr.emreunal@gmail.com>
3.1 (Çar) , 17:09
Siz

Yanıtla

3.1.2018 17:12 tarihinde yanıt verdiniz.

Ölçeği bilimsel ilkelere bağlı kalmak koşuluyla kullanabilirsiniz. Çalışmanız sonuçlandığında bizi de bilgilendirirseniz sevinirim.

Emre ÜNAL

Dilek Ünal <dilekunal_bilsem@hotmail.com> şunları yazdı (3 Oca 2018 16:38):

Sayın Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe ye uyarlanmış olduğunuz Yazma Eğilimi Ölçeği' ni kullanmak için izniniz talep etmekteyim. İlgı ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Öğrencisi

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans

Dilek ÜNAL

EK-9. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Re: KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN TALEBİ



MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ <ngomleksiz@firat.edu.tr>
4.1 (Per), 12:45
Siz

Yanıtla

4.1.2018 12:47 tarihinde yanıt verdiniz.

Sayın Dilek Ünal,
"Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"ni yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

3 Ocak 2018 15:42 tarihinde Dilek Ünal <dilekunal_bilsem@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmasında geliştirmiş olduğunuz Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep etmekteyim. İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Dilek ÜNAL

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Dilek Ünal, 1979 yılında Malatya’da doğdu. İlk ve ortaokulu bu şehirde okudu, lise öğrenimini İstanbul’da tamamladı. Lisans eğitimine 1996-2000 yılları arasında Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı alanında devam etti. 2000 yılında Sakarya’da, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. 2006-2016 yılları arasında Sakarya Bilim ve Sanat Merkezinde Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2016 bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında lisansüstü öğrenimine başladı. 2014-2016 yılları arasında Özel Eğitim Daire Başkanlığınca yürütülen Bilim ve Sanat Merkezlerini Geliştirme Projesi (BİLGEP) kapsamındaki etkinlik hazırlama çalışmalarında görev aldı. Halen Sakarya’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

Eposta: dilekunal06@gmail.com