

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE
TERCİHLERİ

Gülcan GÜLTEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR- 2023

©2023-Gülcan GÜLTEKİN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE
TERCİHLERİ

READING ATTITUDES AND PREFERENCES OF
PRIMARY SCHOOL GRADE STUDENTS WHO
CONTINUES SCIENCE AND ART CENTERS

Hazırlayan
Gülcan GÜLTEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR- 2023

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Gülcan GÜLTEKİN tarafından hazırlanan “Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Tercihleri” adlı tez çalışması 04.07.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye Doç.Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş

Üye Dr.Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2023

(İmza Yeri)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2023

Gülcan GÜLTEKİN

İmza

ÖZET

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE TERCİHLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Gülcan GÜLTEKİN

Danışman: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2023- Sayfa (XXIII-102)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Doç.Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş

Dr.Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir il merkezinde bulunan Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi ve Kaman ilçesinde bulunan Kaman Bilim ve Sanat Merkezinin 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 58 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler "Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"; nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Çalışma sonunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babaların eğitim düzeyi, evlerinde kitaplık olması, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı; annelerinin ve babalarının kitap okuma durumlarında anne ve babaları her zaman kitap okuyanlar lehine, bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarında günde 1 saat ve daha az zaman geçirenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında en çok öğretmenlerinin ve annelerinin etkili olduğu görülmüştür. Macera, komedi/mizah, bilim ve icat, bilimkurgu/fantastik türleri en çok tercih edilen kitap türleri iken; polisiye, şiir, aşk/romantik ve dini kitaplar en az tercih edilen kitap türleridir. Kitap okumalarına engel olan durumların ise ödevlerin çokluğu ve sesli ortam olduğu belirlenmiştir. Basılı kitapların en çok tercih edilen okuma aracı olduğu ve okuyacakları kitapları kendilerinin almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Okuma Tercihi, Okuma Tutumu, Özel Yetenekli Öğrenci.

ABSTRACT

READING ATTITUDES AND PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS GOING TO SCIENCE AND ART CENTERS

M.Sc. Thesis

Preparer: Gülcan GÜLTEKİN

Advisor: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2023 – (XXIII-102)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Basic Education

Classroom Education Science

Jury:

Prof.Dr. Ayfer ŞAHİN

Assoc.Prof. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş

Asst. Prof. Dr. Üyesi Deniz AKDAL

This research was conducted to determine the reading attitudes and preferences of gifted students. The sample of the research consists of 58 gifted students who are studying in the 3rd and 4th grades of Yusuf Demir Science and Art Center in Kırşehir city center and Kaman Science and Art Center in Kaman district and participated in the study voluntarily.

Explanatory sequential mixed methods research design, which is one of the mixed methods researches was used in the study. Quantitative and qualitative data collection tools were used together in the research. In the quantitative dimension of this research, which was designed as a mixed method research, the "Attitude Scale towards Reading Habits" and a semi-structured interview form prepared by the researcher in the qualitative dimension were applied. A special statistical program was used in the analysis of quantitative data. Data were analyzed using non-parametric analysis techniques (Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test).

At the end of the study, it was determined that the attitudes of gifted students towards their reading habits were at a high level. The reading attitudes of gifted students attending BILSEM did not change significantly in terms of gender, grade level, education level of parents, having a library at home, and frequency of reading books; It has been found that there is a significant difference in favor of those whose mothers and fathers always read books in their mothers and fathers' reading status, and in favor of those who spend 1 hour or less a day in computer and internet time.

It has been seen that teachers and mothers are the most effective in gaining reading habits of students. While adventure, comedy/humor, science and invention, sci-fi/fantasy genres are the most preferred book types; detective, poetry, love/romantic and religious books are the least preferred book types. It has been observed that students prefer to buy the books they will read on their own. It was determined that the situations that prevented them from reading books were the abundance of homework and the sound environment. It is also among the findings that printed books are the most preferred reading tool.

Keywords: Science and Art Center, Reading Preference, Reading Attitude, Gifted Student.

ÖN SÖZ

Ülkelerin gelişmesinde özel yetenekli bireylerin tanınıp yeteneklerine uygun bir eğitim sürecinden geçirilmeleri önemli görülmektedir. Genel olarak yaşlılarına göre erken yaşlarda okuma ile tanışan özel yetenekli öğrencilerin nasıl bir okuma tutumuna ve tercihinine sahip oldukları merakıyla başlayan bu çalışmada ilkökul öğrencileri ile çalışılmıştır.

Araştırma süreci beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal açıklamalara yer verilmiş ve konu ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ayrıca; özel yetenek tanımlarına, tarihçesine ve kuramlarına; özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine, bilim ve sanat merkezlerinin amaçlarına ve okuma tanımlarına yer verilmiştir. Araştırmada desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve süreçlerine “Yöntem” başlığındaki üçüncü bölümde yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular konu edinilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise ulaşılan sonuçlar ortaya konulup alan yazındaki benzer çalışmalarla tartışılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler de ilgililerin, yetkililerin ve daha sonra konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.

“Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Tercihleri” başlıklı bu çalışmanın başlangıcından itibaren her aşamasında desteğini, sabır ve ilgisini esirgemeyerek bana rehberlik eden, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN’e saygılarımı sunar ve teşekkürlerimi iletirim. Tez çalışması süresince; istatistiksel verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyerek değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR’e ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL’a teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans yapmam için beni yüreklendiren annem Ayşe BAYINDIR ve babam Emin BAYINDIR’a, güven ve sevgisiyle güç bulduğum değerli eşim Türker GÜLTEKİN ile biricik çocuklarım Tuğra’ya ve Defne’ye süreçteki sabır ve desteklerinden dolayı tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLOLAR LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM CÜMLESİ	5
1.2. ALT PROBLEMLER.....	5
1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.4.SINIRLILIKLAR	7
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	7
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	9

2.1. ÖZEL YETENEK.....	9
2.1.1. Zekâ Tanımları.....	9
2.1.2. Üstün Yetenek Tanımları	10
2.2. ÖZEL YETENEK EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ.....	11
2.2.1. Dünyada Özel Yetenek Eğitiminin Tarihçesi	11
2.2.1.1. Bazı Ülkelerin Üstün Zekâlıların Eğitimi ile İlgili Politikalarına Genel Bir Bakış.....	12
2.2.1.1.1. Finlandiya	12
2.2.1.1.2. Amerika Birleşik Devletleri.....	12
2.2.1.1.3. Almanya.....	13
2.2.1.1.4. Kanada	13
2.2.1.1.5. İngiltere.....	13
2.2.1.1.6. Güney Kore.....	14
2.2.2. Türkiye’de Özel Yetenek Eğitimi Tarihçesi	14
2.2.2.1. Osmanlı Dönemi	14
2.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi	15
2.3. ÖZEL YETENEK KURAMLARI	22
2.3.1. Howard Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı	22
2.3.2. Renzuli’nin Özel Yeteneklilik Modeli	24
2.3.3. Mönks’ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli	26
2.3.4. Sternberg Başarılı Zekâ Kuramı	26
2.4. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ	27
2.4.1. Özel Yetenekli Öğrenci Tanımı	27
2.4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri.....	27
2.4.2.1. Kişilik Özellikleri.....	29
2.4.2.2. Zihinsel ve Bilişsel Özellikleri	29
2.4.2.3. Fiziksel Özellikleri	29
2.4.2.4. Sosyal/Duygusal Özellikleri.....	30
2.5. BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ	31
2.6. OKUMA	32
2.6.1. Okumanın Önemi ve İşlevi.....	33

2.6.2. Okuma Alışkanlık ve İlgisi	34
2.6.3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler.....	35
2.6.3.1. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Bireyin Rolü.....	35
2.6.3.2. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolü.....	35
2.6.3.3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolü.....	36
2.6.3.4. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Okulun ve Öğretmenin Rolü.....	37
2.6.4. Okuma Tutumu ve Tercihi	38
2.6.4.1. Özel Yetenekli Bireylerin Okuma Tutumu ve Tercihi.....	38
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.7.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	39
2.7.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	48
BÖLÜM III	51
3. YÖNTEM	51
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	51
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	52
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	53
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.1.2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	54
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	54
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	55
BÖLÜM IV	57
4. BULGULAR	57
4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1.1. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	60

- 4.1.2. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 61
- 4.1.3. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar 61
- 4.1.4. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 62
- 4.1.5. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 63
- 4.1.6. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 64
- 4.1.7. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 64
- 4.1.8. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında kimler etkili olmaktadır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 65
- 4.1.9. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri hangileridir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 66
- 4.1.10. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 66
- 4.1.11. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 67
- 4.1.12. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencileri okudukları kitapları nasıl elde etmektedirler?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 68
- 4.1.13. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumalarına engel olan durumlar nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar: 69

4.1.14. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri okuma araçları hangisidir?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	69
4.1.15. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	70
4.1.16. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma gerekçeleri nelerdir?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	70
4.1.17. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuyamama nedenleri nelerdir?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	72
4.1.18. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri kitap türünü seçme nedenleri nelerdir?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	72
4.1.19. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri kitap seçerken kitabın hangi özelliğine dikkat etmektedirler?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:	74
BÖLÜM V	76
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	76
5.2. ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	98
EK-1. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği	99
EK-2. Kişisel Bilgiler Formu	101
EK 3. Görüşme Formu	103
EK 4.Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	104
EK-5. Ölçek Kullanım İzin Belgesi	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Yapılan Çalışmalar.....	15
Tablo 3. 1. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine, Okul Türlerine ve Anne-Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımları.....	52
Tablo 3. 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	54
Tablo 3. 3. Verilerin Normalliği İle İlgili Bulgular.....	55
Tablo 3. 4. Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları.....	56
Tablo 4. 1. BİLSEM öğrencilerinin okuma tutumları ölçeği ve alt boyutları ile ilgili ortalamaları.....	57
Tablo 4. 2. BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı	57
Tablo 4. 3. BİLSEM öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 4. 4. BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	61
Tablo 4. 5. BİLSEM öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	62
Tablo 4. 6. BİLSEM öğrencilerinin annelerinin ve babalarının kitap okuma durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	62
Tablo 4. 7. BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 4. 8. BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	64
Tablo 4. 9. BİLSEM öğrencilerinin bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	65
Tablo 4. 10. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Kimin Etkili Olduğuna İlişkin Frekans Dağılımları.....	65
Tablo 4. 11. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	66

Tablo 4. 12. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	66
Tablo 4. 13. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	67
Tablo 4. 14. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Okudukları Kitapları Nasıl Elde Ettiklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	68
Tablo 4. 15. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Durumlar.....	69
Tablo 4. 16. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Tercih Ettikleri Okuma Araçlarına İlişkin Frekans Dağılımları.....	69
Tablo 4. 17. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Seçimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Frekans Dağılımları.....	70
Tablo 4.18. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okuma Gerekçeleri.....	71
Tablo 4.19. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okuyamama Nedenleri...	72
Tablo 4. 20. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Okumak İçin Tercih Ettikleri Kitapları Seçme Nedenleri.....	72
Tablo 4. 21. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Okumak İçin Tercih Ettikleri Kitapları Seçerken En Çok Dikkat Ettikleri Hususlar	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2. 1.Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	23
Şekil 2.2. Renzulli'nin özel yetenek modeli (Baysal Meti ve Saranlı, 2018: 26)	25
Şekil 2. 3.Mönks'ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli (Ercan, 2013)	26



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	Aktaran
APA	American Psychological Association
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
bkz.	Bakınız
Böl.	Bölüm
Çev.	Çeviren
DGFHK	Gesellschaft für das Hochbegabte Kind (Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği)
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ECHA	European Council For High Ability (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi)
Ed.	Editör
GTEPA	Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvik Yasası
GTEPED	Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvikinin İcra Kararı
İÜ	İstanbul Üniversitesi
KÜYEM	Karabük Üniversitesinde Üstün Yetenekliler Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NACG	National Association of Gifted Children (Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Ulusal Dernek)
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
PISA	Programme for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

s.	Sayfa
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TEV	Türk Eğitim Vakfı
TEVİTÖL	Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi
TÜBA	Türkiye Bilim Akademisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ÜYÇAM	Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi
ÜYEP	Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
vd.	Ve Diğerleri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

Eğitimin geçmişi çok eski zamanlara kadar uzanmaktadır. Bilim insanlarının eğitimin bir bilim olarak gelişmesinde önemli katkıları ve çabaları olduğu bilinmektedir. Günümüzde gelişme ve değişmelere yön verebilen bireylerin yetiştirilmesini öne çıkaran eğitim sürecidir. Bu da bireylerin eğilim, yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitilmeleri ile sağlanabilir.

Eğitimin davranışsal kalıplarla birlikte zihinsel olarak da içselleştirilmesinin önemine değinen Şahin (2021, s:1) eğitimi şöyle tanımlar “Bireylerin zihnini en etkin şekilde kullanmalarını sağlayarak davranışlarında kasıtlı olarak değişiklikler oluşturma ve bu davranışları zihinde yapılandırarak içselleştirmelerini sağlama sürecidir”.

Eğitim, bireyin hedeflerini, bilgilerini, yeteneklerini, değerlerini, ahlak ölçülerini, yönelimlerini, tutumlarını, algılarını değiştiren süreçlerin bütünüdür (Ekinci, 2007). Eğitim bireyin doğumuyla başlar ve aile, okul ve çevre etkileşimiyle yaşam boyu devam eder. Eğitim bireyin içsel ya da dışsal yaşantılar sonucu gelişmesini sağlarken bir yandan da bireyi yaşama hazırlar. Nelson Mandela, eğitimi “Dünyayı değiştirmek için kullanacağınız en güçlü silah eğitimidir.” şeklinde tanımlar (www.iienstitu.com, 2021).

Hoşgörür ve Taştan (2007) eğitimin işlevlerini toplumsal ve bireysel olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Toplumsal bakımdan eğitimin işlevleri: Ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik alanda kalkınmış bir ülke olabilmesi için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi olarak düşünülebilir. Eğitimin birey bakımından işlevleri ise bireylerin yeteneklerini tanıma ve geliştirmelerine yardım etme, yaratıcılıklarını geliştirme ve bireyleri toplumsallaştırma, dış çevrenin olumsuz etkilerinden koruma, bireylere bilimsel bilgiler ve beceriler kazandırma, kültür değerlerini öğretip kendilerine güven duymalarını sağlama olarak ifade edilebilir.

Toplumun gelişimi toplumu oluşturanların gelişimi ile doğru orantılıdır. Her birey özel olarak değerlendirilmeli ve eğitim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim anlayışıyla her bireyin kendi potansiyellerini keşfetmesine ve en üst noktada kullanmasına fırsat vermesi sağlanmalıdır. Bunun için de toplumların gelişiminde önemli rol oynayan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine gereken önem verilmelidir.

İnsanlık tarihi boyunca üstün yetenekli bireyler toplumların dikkatini çekmiştir ve bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Eğitim, üstün yeteneklilerin topluma yarar sağlayacak bireyler haline gelmesinde en önemli adımı oluşturmaktadır. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli çocukların eğitimi büyük önem taşımaktadır. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip çocukların küçük yaşlarda tanınması ve çeşitli öğretim programlarıyla eğitimlerinin desteklenmesi ile bu çocuklar toplumda siyasi, ekonomik, askeri, teknolojik alanlar başta olmak üzere birçok alanda iyi yerlere gelmektedirler. Bu durum da ülkelerin daha hızlı bir şekilde ilerlemesine ve gelişmelerine olanak sağlamaktadır (Okur ve Özsoy, 2013). Uygarlığın, gelişimini üstün yetenekli bireylerin çalışma ve buluşlarına borçlu olduğu bilinmektedir. Günümüzde gelişmiş ülkeler, ilerlemek ve fark yaratmak için en önemli kaynağının özel yetenekli bireyler olduğu gerçeğinin farkındadırlar buna bağlı olarak onların en iyi şekilde eğitilmeleri için çalışmaktadırlar. Bu ülkeler diğer ülkelerdeki özel yetenekli bireyleri onlara iyi fırsatlar sunarak transfer etmektedirler. Gelişmiş ülkelerin uygarlık düzeylerini üst noktalara çıkarma arzusu da özel yetenekli bireyleri transfer etmelerinin sebebi olarak gösterilebilir (Karadayı, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel yetenekliliği şu şekilde tanımlamaktadır: “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey.” (MEB, 2009). Üstün yetenekliliğin sadece üstün zekâyâ sahip olma ile sınırlı olmamasından ve zekânın daha çok etkileyici olmasından dolayı günümüzde “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” kavramının kullanımı tercih edilmektedir. ‘Üstün yeteneklilik’ kavramının yanında “özel yeteneklilik” kavramı da tercih edilmektedir (Çelikten, 2017).

Dikkat, güçlü hafıza, erken ve ileri dil gelişimi, liderlik, birçok alana ilgi duyma, yaratıcılık, araştırma ve öğrenme isteği, hayal gücünü kullanma, yaratıcı düşünme, sanata yatkınlık, hızlı öğrenme, yeni fikirlere açık olma üstün yetenek göstergelerinden bazılarıdır (Sarı, 2008). Ataman (2005: 178)'a göre “Zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen” kişiye üstün zekâlı, “Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklara” da üstün yetenekli denilmektedir. Yaşadığımız bilgi çağında özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla üstün olan özellikleri dikkate alındığında bu öğrencilerin eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Hazırbulunuşluk

düzeylerine uygun eğitim fırsatları sunulmaması halinde bu öğrencilerin çabuk sıkılma, kolay öğrenmenin verdiği rahatlığa kapılma ve bir süre sonra başarısızlığa düşme tehlikeleriyle karşı karşıya kalabildikleri görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların erken fark edilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesine olanak tanınması önemli olduğu kadar zordur. Bunun için çocukların sınıf içinde iyi gözlenmesi gerekmektedir. Her çocuğun kendine has özelliklerle doğduğu ve bunları keşfetmesi, hayatı boyunca kullanabilmesi için ona yardımcı olunması gerektiği unutulmamalıdır. Veliler ve eğitimciler çocuklardaki yetenekleri bilinçli yöntemlerle bulup ortaya çıkarmalıdır (Kadıoğlu Ateş ve Mazı, 2017).

Günümüzde üstün yetenekleri kabul edilen kişilerin öğrenim hayatında başarısız olmaları onlara özel eğitim verilmediğinin bir göstergesi olabilir. “Einstein dört yaşında konuştu, yedi yaşında okudu. Abraham Lincoln yüzbaşı olarak girdiği savaştan bir er olarak terhis oldu. Beethoven'ın müzik öğretmeni onun için ümitsiz bir vaka, dedi. Tolstoy başarısızlık sebebiyle okulunu bıraktı. Newton'un dersleri kötüydü. Winston Churchill 6. sınıfı tekrarladı. Edison'un öğretmeni onun hiçbir şey öğrenemeyecek kadar kapasitesiz olduğunu düşünüyordu.” (Ataman, 2005: 174).

Günümüzde okullarda uygulanan eğitimdeki yöntemler ortalama yetenek düzeyindeki öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilir. Öğrenme kapasitesi ve yeteneği yaşlılarının üstünde olan öğrenciler de kapasitesinin çok azını kullandıkları için zamanla körelebilirler. Yaşadığımız bilgi çağında özel yetenekli öğrencilerin üstün olan yeteneklerini geliştirmek için onların eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler sürekli öğrenme ihtiyacı duyarlar ve okuma onlar için bir araçtır. Araştırmalarda ilkokula başlayan özel yetenekli öğrencilerin okula başlamadan önce okumayı öğrendiği ve yaşlılarının sınıf seviyesi olarak da ilerisinde okuduğu görülmektedir (Bonds ve Bonds, 1983; VanTassel - Baska, Johnson, Hughes ve Boyce, 1996). Özel yetenekli bireyler yaşlılarına göre daha doğru ve akıcı okuma yeteneğine de sahiptirler (Davaslıgil ve Leana, 2004). Ayrıca bu bireylerin okumaktan zevk aldıkları, ileri düzey dil becerileri ve ileri düzey okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları da belirlenmiştir (Reis vd., 2004). Okuma, özel yetenekli bireylerin eğitiminde ayrı bir öneme sahiptir.

Okuma; kelimelerin duyu organları aracılığıyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranılmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir. Dündar ve Akyol (2014)'a göre yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı olan okuma; ön bilgilerin kullanıldığı,

uygun bir yöntem ve hedef doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006).

Özel yetenekli bireylere okulların dışındaki sürede, örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), ülkemizde bu öğrencilere yönelik açılan bir kurumdur. Öğrenci merkezli ve disiplinler arası program uygulayan BİLSEM, öğrencilerin eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme gibi ileri seviye düşünme becerilerini zenginleştirmek için geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitimden başlanarak ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin bilincinde olmaları ve kapasitelerini geliştirerek üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla kurulan BİLSEM’lerde Türkçeyi etkili, doğru ve güzel kullanmaya yönelik uygulamalara da yer verilir (MEB, 2016).

Ayrıca BİLSEM’de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin; “Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi, Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi, Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları, Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları, Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözüme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri” amaçlanır (Bilsem Yönergesi, 2016). Tüm bu amaçlara ulaşabilmek için özel yetenekli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Özel yetenekli bireylerin iyi tanınması ve doğru yönlendirilmesi hem kendileri için hem de ülkemizin geleceği için önemlidir. Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde özel yetenekli bireylerin erken yaşta fark edilmesi, akabinde onların düzeylerine ve ilgilerine yönelik eğitim verilmesi, onlara okuma alışkanlığı kazandırılması, okuma tutumlarının ve tercihlerinin bilinmesi oldukça önemlidir.

1.1.PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve tercihleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ALT PROBLEMLER

- 1- BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Anne ve babalarının eğitim durumlarına,
 - d. Anne ve babalarının kitap okuma sıklıklarına,
 - e. Evlerinde kitaplıklarının olma durumuna,
 - f. Kitap okumaya günlük zaman ayırma durumlarına,
 - g. Bilgisayar veya internette günlük ayırdıkları süreye göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2- BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin;
 - a- Okuma alışkanlığı kazanmalarında kimler etkili olmaktadır?
 - b- Tercih ettikleri kitap türleri hangileridir?
 - c- Okuma tercihleri cinsiyete göre değişmekte midir?
 - d- Okuma tercihleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
 - e- Okudukları kitapları nasıl elde etmektedirler?
 - f- Kitap okumalarına engel olan durumlar nelerdir?
 - g- Hangi okuma araçlarını tercih etmektedirler?
 - h- Kitap tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
- 3- BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin;
 - a- Kitap okuma gerekçeleri nelerdir?
 - b- Kitap okuyamama nedenleri nelerdir?
 - c- Tercih ettikleri kitap türünü seçme nedenleri nelerdir?
 - d- Kitap seçerken kitabın hangi özelliğine dikkat etmektedirler?

1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmada BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Birey ve toplum olarak gelişmek için okuma kültürünün hayat boyu devam edecek biçimde eğitimin bir parçası haline getirilmesi son derece önemlidir. Toplumun gelişimi için önemli bir yere sahip olan özel yetenekli bireylerin eğitimlerinden sorumlu olan kişilerce okumaya yönlendirilmesi ve bu bireylere okuma alışkanlığı kazandırılması onların akademik başarılarını ve olumlu kimlik gelişimini destekleyecektir. Özel yetenekli öğrencilerin kitaplara ve erken yaşlarda okumayı öğrenmeye ilgi duydukları bilindiği halde bu öğrencilerin okuma tutumları ve tercihleri üzerine yeterli düzeyde araştırma yapılmamıştır. Oysa öğrenmeye bu kadar meraklı olan, kendini geliştirmek için okumayı araç olarak gören bu bireylerin okuma tercihlerinin bilinmesi okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için yapılması gerekenler hususunda yol gösterecektir.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin okuma ve anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumlarının ortaya konduğu (Gömlüksiz, 2004; Sallabaş, 2008; Başaran ve Ateş, 2009; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013; Ogurlu, 2014); farklı öğretim basamaklarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınındığı (Demirel, 1996; Temizkan, 2007); okumanın önemini ve etkili okumanın nasıl yapılması gerektiğinin ortaya konduğu (Akyol, 1997; Coşkun, 2002; Şahin, 2013); öğrencilerin okumaya yönelik beceri ve alışkanlıkları ile tercihlerinin tespit edildiği (Acat, Demiral ve Arın, 2008; Şahin ve Gültekin, 2022; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Acıyan, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Erdem ve Altunkaya, 2013; Eroğlu, 2013; Konan, 2013; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Özkaya; Şahin; 2009, Şahin; 2012 ve Çetin, 2014; Darıcan, 2014; Deniz, 2015; Bayat ve Çetinkaya, 2018) birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak özel yetenekli bireylerin okuma tutum ve tercihleri ile ilgili az sayıda araştırma (Alevli, 2018; Karadayı, 2019; Ogurlu, 2014; Okur ve Özsoy, 2017; Ünal, Demirtaş ve Erdoğan, 2018; Ünal, 2019; Bahar, Kaya ve Bahar, 2016) bulunmaktadır.

Yaşlarına göre çeşitli ilgi alanlarına merak duyan özel yetenekli bireylerin erken yaşlarda kitaplarla buluşturulması yaşam boyu öğrenmelerini destekleme açısından önemlidir. Özel yetenekli bireylerin okumaya karşı tutumlarını, hangi tür kitapları okumayı tercih ettiklerini bilmek onları doğru ortamda doğru kitaplarla buluşturma bakımından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları BİLSEM öğrencilerine uygulanan programların

hazırlanmasına ve uygun kaynakların belirlenmesine, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine ve sağlıklı okuma sürecine yönlendirilmelerine katkıda bulunacaktır. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin tercih ve ilgilerine göre doğru yönlendirmede bulunacaktır. Ayrıca Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı’na, BİLSEM velilerine, yayınevlerine, yazarlara öğrencilerin okuma alışkanlıkları, tutumları ve tercihleri ile ilgili ipuçları sağlayacaktır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma,

1. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı,
2. Kırşehir’de Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, araştırma grubuna dâhil edilen 3. ve 4. sınıf öğrencileri,
3. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Anketi” ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Anne babaların okuma süreleri ile ilgili bulgular öğrencilerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Araştırmada,

- Verilerin toplanması sırasında görüşüne başvurulmuş öğrencilerin gerçek görüşlerini içtenlikle ve samimiyetle yansıttıkları,
- Görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara öğrencilerin objektif cevaplar verdikleri,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı sınıf ve yaşta olmalarının araştırma sonuçlarını etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

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, 2018).

Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM): “Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurum” (MEB, 2018).

Okuma: “Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik.” (Sever, 2004).

Tutum: Bireyin kendine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal olay ya da konuya karşı tecrübe, bilgi, duygu ve düşüncelerine dayanarak yönettiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi (İnceoğlu, 2010: 13).



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; özel yetenek tanımları, özel yetenek kavramının tarihçesi, özel yetenek kuramları, özel yetenekli öğrenci tanımı, özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleri, bilim ve sanat merkezleri, okuma, okumanın önemi ve işlevi, okuma ilgisi, okuma alışkanlık ve eğilimi, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörler, okuma tutumu ve tercihi ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZEL YETENEK

Bir ülkenin refah seviyesini artıracak olan özel yetenekli bireylerin iyi eğitilmeleri çok önemlidir. Bu nedenle de bu bireylerin erken yaşlarda fark edilmeleri ve geliştirilmeleri gerekmektedir. Bu gereklilikten dolayı özel yetenek kavramı ile ilgili olan literatürdeki kavramları tanımlamak gerekmektedir.

2.1.1. Zekâ Tanımları

Zekâ kavramı çok eskiden beri merak uyandıran ve ilgi çeken bir konu olmuştur. Son dönemlerde de çevrenin ve kalıtımın zekâ üzerine etkileri anlaşılmış ve birçok bilim insanı bu konularda çalışmalar yapmışlardır (Kıldan, 2011: 806). Çok yönlü bir kavram olan zekâ en genel tanımıyla bireyde var olan, problem çözme yeteneği, çevreye uyum, yaratıcılık, öğrenme, soyut ve somut düşünme becerilerinin toplamıdır (Kurttaş, 2012). Türk Dil Kurumu (2022) sözlüğünde zekâ “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset” olarak tanımlanmaktadır.

Binet ve Simon zekâyı şu üç özellik ile açıklamışlardır: ilgili şu üç özelliği ileri sürmüşler “Verilen bir yönergeyi anlama ve zihinde tutabilme, bir duruma başarı ile uyum sağlayabilme ya da beklenen davranışı sergileme yeteneği, bireyin kendini değerlendirerek, yaptığı davranışın doğruluğunu denetleyebilme yeteneği” olarak açıklamışlardır.

Birçok zihinsel yeteneğin değişik durum ve şartlarda kullanılmasını içeren zekânın farklı tanımlarının olmasına karşın zekâyı ilişkin kuramlar zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Genel olarak değerlendirildiğinde zekâ, “Beynin tüm elemanlarının birbiri ile birlikte uyum içinde çalışmasının davranışlar üzerine yansımalarıdır” denilebilir (Sak, 2017). “Geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ puanı alan, kendi yaşlarından

rastgele seçilmiş bir kümenin % 98'inden üstün olanlara üstün zekâlı” denilmektedir (Karakurt, 2003; Sak, 2017: 5). “Üstün zekâ” kavramının yerine yirminci yüzyılın sonlarına doğru “üstün yetenek” kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Aşağıda bu değişimin gerekçeleri ve üstün yeteneklilikten ne kastedildiği ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

2.1.2. Üstün Yetenek Tanımları

Baykoç (2014) yeteneği “Doğuştan sahip olduğumuz kalıtsal özelliğin uygun çevre şartları ile geliştirilmesi ile oluşturulan ve bu durum sonucu bir ya da birden çok alanda yaşlıtlarından daha üst performansa sahip olma durumu” olarak açıklamıştır. TDK (2022)'ye göre yetenek “Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret, bir duruma uyma konusunda organizmada bulunma, doğuştan gelen güç, kapasite, dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü ve kişinin kalıtımına dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır” olarak tanımlanmıştır.

Marland Raporu'nda üstün yetenek, aşağıda belirtilen alanlardan herhangi birinde veya birkaçında yüksek performans ve başarı gösterme olarak tanımlanmıştır (Akt. Ersoy ve Avcı, 2001: 128).

- a. Genel zihinsel yetenek
- b. Özel akademik yetenek
- c. Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- d. Liderlik yeteneği
- e. Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- f. Psiko-motor yetenek

2009'da Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve MEB ortak bir çalıştay yapmıştır. Üst düzey zihinsel performans ve farklı alanlara yönelik becerilere sahip bireyler “üstün yetenekliler/zekâlılar” olarak isimlendirilmiştir. 2012'de yayımlanan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu'nda ise üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının “üstün yetenek” başlığı ile toplandığı görülmektedir. Son dönemlerde üst düzey zihinsel performans ve yeteneklere sahip bu bireyler, bakanlıkça “özel yetenekli” olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2015, 2016). Millî Eğitim Bakanlığınca üstün yetenekli bireylere eğitim süreçlerini belirlemek için hazırlanan Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi'nde; üstün veya özel yetenekli çocuk, “Özel akademik alanlarda veya zekâ,

yaratıcılık, sanat ve liderlik potansiyeli yönüyle akranlarına göre üst düzey performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanan olanak ve etkinliklere ihtiyaç duyan çocuk’’ şeklinde tanımlanmıştır.

2.2. ÖZEL YETENEKEĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

2.2.1. Dünyada Özel Yetenek Eğitiminin Tarihçesi

Antik Çağ’da yaşamış olan Yunan filozofu Platon (Eflatun) özel yetenekli bireylerle ilgili faaliyetler yaptığı bilinen ilk kişidir (Uzun, 2006; Karabulut, 2015: 9). Platonun seçkinler eğitimi üstün yeteneklilerin eğitiminin başlangıcı olarak görülmektedir (Akkutay, 1984). Toplumdaki kişileri bakır, tunç, gümüş ve altın olarak dört gruba ayıran Platon’a göre önemli olan ahlaki değerleri yüksek ve bilge olan kişilerin yönetime gelmesidir (Davaslıgil, Uzun, Çeki, Köse, Çapkan ve Şirin, 2004).

“Avrupa gelişme döneminde, Platon’un görüşlerinden yararlanmış; 17. yüzyılda Comenius, 18. yüzyılda ise Thomas Jefferson, özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda önerilerde bulunmuşlardır. İngiltere, Fransa ve Almanya gibi Avrupa ülkelerinde “Lycée”, “Gymnasium” ve “Grammar School” gibi okullar açılmıştır. Latince, Grekçe, Matematik, Geometri, Astronomi ve Güzel Sanatlar derslerinin verildiği bu okullara ancak soylu ve maddi olanakları iyi olan ailelerin çocukları alınmıştır” (Coşkun, 2007: 11).

“Rönesans Avrupası’nda; sanat, mimari ve edebiyatla ilgili değerli eserler üretilmiştir. O dönemde Michelangelo Da Vinci, Boccaccio, Bernini ve Dante keşfedilen ve desteklenen kişiler arasındadır. Japonya’da Toku-gama ailesinin 1604-1896 yıllarındaki yönetimi süresince, samuraylar ve onların soyundan gelen çocuklar farklı okullara devam etmekteydi. Bu çocuklara Konfüçyüs’ün eserlerindeki ahlaki değerler, hat sanatı, kompozisyon, tarih ve askerlik sanatı üzerine dersler verilmekteydi. Fakir köylü çocuklarına ise sadakat, itaat, tevazu ve özenle iş yapma konuları öğretiliyordu. Tarihî süreç içerisinde özel yetenek kavramının işlenişi, bireyin askerî becerileri, liderlik yönü ve soyluluk durumuyla paralellik göstermiştir” (Budak, 2008: 165).

Sovyetler Birliği’nin 1957’de ilk uzay aracı olan Sputnik’i göndermesinden sonra ABD ve Avrupalı ülkeler uzay teknolojileri ile ilgili neden Rusya’nın gerisinde kaldıklarını araştırmışlardır. Bunun sonucunda Sovyetler Birliği’nin özel yetenekli bireylerin eğitimine erken yaşlarda başladıklarını görmüşlerdir ve böylece özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çalışmalar tüm dünyada hız kazanmıştır (Atik, 2007).

2.2.1.1. Bazı Ülkelerin Üstün Zekâlıların Eğitimi ile İlgili Politikalarına Genel Bir Bakış

Dünya’da özel yeteneklilerle ilgili araştırma ve çalışma yapan birçok ülke olmasına rağmen özellikle bazı ülkeler yaptığı çalışmalarla kendilerinden söz ettirmiştir. Bu öncü ülkelerden bazılarının yaptıkları çalışmalar aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

2.2.1.1.1. Finlandiya

Finlandiya’da özel yetenekli bireylerin eğitime ilişkin ayrı bir yasa bulunmamaktadır. Özel yetenekli öğrenciler genellikle buldukları çevredeki okullara gitmektedirler ve devlet okullara özel yetenekli bireylerin yararlanabileceği fazlaca olanak sunmaktadır. Finlandiya özel yeteneklilerin eğitimini özel okul uygulamaları yerine örgün eğitim sistemi içerisinde yapmaktadır. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak bireye özel eğitim imkânları sunulması önemli görülmektedir (Bilgiç, 2017). Finlandiya hükümetinin uygulamış olduğu eğitim politikasının başarısı bazı sınav sonuçlarıyla da ortaya konulmaktadır. Örneğin Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD])’nün gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA])’nın sonuçlarında hemen hemen her yıl Finlandiyalı öğrencilerin birinci sırada yer aldığı görülmektedir.

2.2.1.1.2. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde eyalet sisteminden dolayı, özel yetenekli bireylere her yerde farklı şekilde eğitim verilmektedir. Özel yetenekliler için Louisiana, Indiana, Illinois, Texas, Güney ve Kuzey Carolina’da açılan okullar, Matematik ve Fen ağırlıklıdır. Bu okullar üniversite kampüslerinde bulunmakta ve seçilen öğrencilerine zengin bilim ve sanat olanaklarının yanında birçok sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler sunmaktadır (Akarsu, 2004b: 141).

Özel yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili yaptığı çalışmalarla dikkat çeken ABD’de okulların yanı sıra ebeveynlerin oluşturduğu destek grupları, dernek ve vakıflar da bulunmaktadır (Ercan, 2013). Ayrıca New York’ta dâhi çocukların eğitimi için tasarlanmış “Dalton Okulu” bulunmaktadır (Genç, 2014).

2.2.1.1.3. Almanya

Özel yetenekli bireylerin eğitimine öncülük eden ülkelerden birisi de Almanya'dır. 1917'de Berlin'de "Begabenschule Yetenekliler Okulu" açılmış ve bu okula öğrenciler yetenek testleri ve öğretmen değerlendirmeleriyle seçilmiştir. Almanya'da okul dışı zenginleştirme programları sunmak amacıyla bazı veli psikologlar tarafından 1978'de "Gesellschaft für das Hochbegabte Kind" (DGfHK) Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği kurulmuştur (Yıldız, 2010). Bunların yanında merkezi Bonn'da olan ve Alman hükümetinin mali açıdan çok desteklediği Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (European Council For High Ability [ECHA]) 1987'den beri çalışmalar yürütmektedir (Yıldız, 2010).

Almanya'da özel yetenekli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim tercih edilmektedir ve Thuringia Anayasası'nda özel yetenekli bireylere bireysel destek sağlanması şart koşulmaktadır (Kılıç, 2018).

2.2.1.1.4. Kanada

Finlandiya gibi Kanada'da da özel yetenekli bireylerin eğitiminin özel okul uygulamaları yerine örgün eğitim sistemi içerisinde yapıldığı görülmektedir. Dünyada devlet bütçesinden eğitime en çok kaynak ayıran ülkelerin başında gelen Kanada'da özel yeteneklilerle ilgili uygulamalar her eyalette farklılık göstermektedir (Şirin, 2004: 12-13). Kanada'da 18 yaşına kadar tüm okul hizmetleri ücretsizdir. Özel yeteneklilerin eğitiminde de tüm masrafları "Yerel Eğitim Müdürlükleri" sağlamaktadır (Kılıç, 2018). Kanada'nın 5 eyaletinde özel yeteneklilerin eğitiminin desteklendiğine dair belge yayınlanmıştır ve bu destekleme hızlandırma eğitimini de kapsamaktadır (Kılıç, 2018).

2.2.1.1.5. İngiltere

Özel eğitimin genel eğitim içinde karşılandığı İngiltere'de özel yetenekli çocukların eğitimi için zorunlu bir yasa yoktur ve üstün yeteneklilerin eğitimi özellikle okulların bünyesindeki zenginleştirme sınıflarında yürütülmektedir (Yıldız, 2010). Yeteneklerine göre sınıflandırılan öğrenciler için ayrı ayrı müfredat hazırlanır (Kılıç, 2018). İngiltere'de özel yetenekli çocukların gidebileceği ayrı bir okul bulunmamakla birlikte bu çocukların gidebileceği kilise korusu, müzik, bale, tiyatro sanatı okulu gibi okullar bulunmaktadır.

İngiltere'de ayrıca "Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Ulusal Dernek" (National Association of Gifted Children [NACG]) kurulmuştur. Bu derneğin başlıca faaliyetleri ise veli eğitimi, yaz kampları ve hafta sonu programları düzenlemektir (Akarsu, 2001).

2.2.1.1.6. Güney Kore

Güney Kore, özel yeteneklilerin eğitiminde önemli çalışmalar yapmasıyla dikkat çeken bir ülke olmuştur. 2000'de Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvik Yasası (GTEPA) ve 2002'de Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvikinin İcra Kararı (GTEPED)'nin yürürlüğe girmesiyle özel yeteneklilerin eğitiminin önemi ön plana çıkmıştır. Böylelikle özel yetenekliler için yeni tip eğitim kurumları ve idari sistem geliştirilmiştir(Kılıç, 2018). Özel yeteneklilerin eğitimi için revizyona giden Güney Kore ilk adımın öğretmenlerin iyi eğitim almalarından geçtiği bilinciyle öğretmenlerin eğitimine büyük yatırım yapmıştır (Bakioğlu, Levent, 2013). Özel yetenekliler için eğitim; okul bünyesinde açılan sınıflarda ve üniversitede kurulan özel yetenekliler eğitim merkezinde oluşturulur (Erdik, 2016).

2.2.2. Türkiye'de Özel Yetenek Eğitimi Tarihçesi

Türkiye'de özel yetenekliler eğitiminin tarihsel gelişimi Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olarak iki başlık halinde incelenmiştir.

2.2.2.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı eğitim tarihine bakıldığında özel yetenekli bireylerin eğitimine önem verildiği görülmektedir. Türkiye'de özel yetenekli çocukların eğitimi Osmanlı Devleti dönemi ile başlamış ve bugüne kadar gelişmeye devam etmiştir. Osmanlı Devleti döneminde II. Murad zamanında kurulan ve Fatih Sultan Mehmet zamanında geliştirilen Enderun Mektepleri bunun en güzel örneğidir (Uzun, 2006). 600 senelik bir imparatorluğun yönetim, bilim ve sanat kadrolarını oluşturan Enderun Mektepleri'nde öğrencilerin çok yönlü ve donanımlı olarak yetişmesi hedefleniyordu (Genç, 2016). Enderun, Hıristiyan ailelerin erkek çocuklarından zeki, atik ve hareketli olanlarından devşirilen çocukların Türk örf-adetlerini ve Türkçe'yi iyi öğrenmeleri için Türk ailelerine verilmesi, sonrasında Hazırlık sarayına alınması ve burada başarı gösterenlerin Enderun-u Hümayun'a kabul edilmesi sürecini kapsamaktadır (Karabulut, 2010). Enderun Mektebi altı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Büyük ve Küçük Oda, Doğancı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kiler Koğuşu, Hazine Odası ve Has Oda'dır (Güçin, 2014). Enderun'un amacı; ülkeyi yönetme özelliğine sahip, özel yeteneklerin keşfedilmesi ve yetiştirilmesiydi (Akarsu, 2001:39).

Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu'na göre Türkiye'de Enderun Mektebinde uygulanan eğitimin içeriği şöyledir (TBMM, 2012: 169):

- Beceri ve yeteneklere göre öğrenci seçiminin yapılması.
- Beden, sanat ve mesleki eğitimden oluşan bir eğitim programı
- Sürekli ve sistemli olarak karakter ve kişilik eğitimine yer verilmesi.
- Bireysel farklılıkları karşılayacak biçimde düzenlenmesi.
- Hazırlık okullarından başlayarak eğitim-öğretim sürecinde anlık duygu ve beden gelişimine dengeli yer verilmesi.
- Kur'an ve din bilimleri gibi konuların yanı sıra matematik, astronomi, tarih, yabancı dil ve edebiyat gibi pozitif bilimlere de yer verilmesi.
- El becerileri ve sanat öğrenimine önem verilmesi.
- Müziğe yer verilmesi, müzik ve matematiğin uyumunun sağlanması.
- Öğrenim ile sosyal çevrenin bütünleştirilmesi.
- Ceza ve ödülün oluşan bir liyakat sisteminin kurulması.

2.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Yasalardaki çeşitli düzenlemelerle özel yetenekli bireylere çeşitli fırsatlar verilmiştir. Türkiye’de, Cumhuriyet döneminde özel yeteneklilerin eğitimi için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar “Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu”na ve literatürde ulaşılan kaynaklara göre aşağıdaki çizelgede kronolojik olarak sıralanmıştır.

Tablo 2. 1. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Yapılan Çalışmalar

Tarih	Yapılan Çalışmalar
1929	“1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun”un 3. maddesi gereğince, zekâ ve karakter bakımından üstün ve aranan şartları taşıyan öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca yarışma ile seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür(MEB, 1929).
1940	3803 sayılı kanun ile ülke kalkınmasına köylerden başlamak, yaparak/yaşayarak öğrenmek, bilgi ve yeteneği ürüne dönüştürerek ülkenin gelişmesini sağlamak amacıyla diğer öğrencilere göre yetenekli oldukları tespit

	edilen öğrencilerin yetiştirilmesi için köy enstitüleri açılmıştır. Bu okullar 1950 yılında kapatılmıştır (Davaslıgil vd., 2004).
1948	5245 sayılı “İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun” çıkarılmıştır.
1952	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. Büro yalnız test hazırlamakla kalmamış aynı zamanda ülkemiz eğitim sistemine psikoloji ve bilimsel araştırma olgusunu da kazandırmıştır. Büro, rehberlikte ölçme araçları üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır” (TBMM, 2012).
1956	5245 sayılı kanunun yerine 6660 sayılı daha kapsamlı bir kanun kabul edilmiştir. Bu kanun ile resim, müzik ve plastik sanatlarda özel yetenekli çocukların yurt içi ve yurt dışında eğitimine imkân sağlamıştır.
1960	Yeni ulusal bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesindeki Özel Eğitim Şubesi tarafından; 1953-1960 yılları arasında Indiana Üniversitesinden Prof. Dr. Dalton Beier’in desteği ile Stanford-Binet L-M Formları’nın, Wechsler Zekâ Testleri’nin, Porteüs Alexander Performance Testleri’nin Türkiye kültürüne adaptasyonları yapılarak GAZİBEIER Testi adlı bir bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test Türkiye’nin belli bölgelerinde uygulanmış; Test ve Araştırma Bürosunda istatistik işlemleri yapılarak normlar belirlenmiştir. Test, 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığına teslim edilmiştir.
1962	30 Temmuz 1962 tarih ve 1214 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 2, 4 ve 13. Maddelerinde özel yetenekli çocuklar için de özel eğitim okulları ve özel sınıflar açılabileceği hükümleri yer almaktadır. Ayrıca aynı yönetmeliğin 15. maddesinin “a” fıkrasında üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar için gezici özel eğitim öğretmenliği yöntemi önerilmektedir.
1963	6660 sayılı kanuna dayanılarak “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik” 05.08.1963 tarih ve 11472 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) kurulmuştur.
	Türkiye’nin ilk fen lisesi eğitime başlamıştır.

1963-1964	<p>Özel yetenekli çocukların eğitimi için pilot proje uygulamasına başlanmıştır. Özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları biçiminde gerçekleştirilen bu deneme için Ankara'daki bazı okullarda yapılan taramalarla seçilen 5 kız 18 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci ile Mimar Kemal (Ergenekon) İlkokulunda 15 Ekim 1964 tarihinde bir özel sınıf faaliyete geçmiştir. Zenginleştirilmiş özel bir programla çalışan sınıfların devamı olarak çevre ortaokullarından birisinde de özel sınıf programının sürdürülmesi tasarlanmıştır. Ancak pilot uygulama, ortaokul düzeyinde de sürecek biçimde planlanmış olduğu hâlde, yarıda kesilmiştir. Bu sınıfın öğrencileri, o dönem öğrencilerini seçerek alan Maarif Koleji tarafından kabul edilmiştir.</p> <p>Türdeş okul* uygulaması da aynı dönemde Ankara'da üç okulda başlatılmıştır. Türdeş sınıflara kayıt için başvuran öğrenciler, uygulanan grup yetenek ölçekleri sonuçlarına göre "A, B, C" sınıflarına ayrılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 1966 yılında aldığı bir kararla özel üst sınıf ile türdeş ilkokul sınıfları uygulamaları kaldırılmıştır.</p>
1973	<p>1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun güzel sanatlar eğitimi açıklayan 33'üncü maddesinde "Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir." ifadesi yer almaktadır. Bu kanun ile özel yetenekli çocukların özel okullarda eğitilmesine imkân verilmiştir.</p>
1976	<p>Kaynak yetersizliği gerekçesiyle 6660 sayılı Kanun'un işletilememesi üzerine özel yetenekli çocukların Devlet Konservatuarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmelerine olanak sağlayan "Özel Statü Yönetmeliği" çıkarılmıştır.</p>
1980	<p>2429 sayılı Onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 20.07.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile de Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucunda hizmetlerin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacıyla 1992 yılında 3797 sayılı Kanun'la "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuştur.</p>

1989-1990	İlköğretimi bitiren güzel sanatlar alanında yetenekli öğrencilerin eğitim görmeleri amacıyla Anadolu güzel sanatlar liseleri açılmıştır.
1990	Üstün Zekâlı Çocuklar İçin Dünya Konseyi'ne, katılım sağlanmıştır.
1991	Avrupa Üstün Yetenek Konseyine üye olunmuştur. 13-15 Mayıs tarihleri arasında Ankara'da I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde 10 ana ve 5 alt komisyon kurulmuştur. Komisyonlardan biri de Üstün Yetenekliler Eğitim Komisyonudur. I. Özel Eğitim Konseyinin yaptığı görüşmeler ve aldığı kararlar I. Özel Eğitim Konseyi Raporu adı ile yayımlanmıştır
1993	Maddi olanakları sınırlı üstün yetenekli çocukların öğrenim göreceği özel öğretim kurumu olan "Özel İnanç Lisesi" açılmıştır.
1994	Türkiye Bilim Akademisi (TÜBA) kurulmuştur.
1995	Türkiye'de ilk BİLSEM olan "Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi" Ankara'da açılmıştır. Türkiye Zekâ Vakfı bilgiye, zekâyâ ve entelektüel değerlere daha fazla önem verilmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Üniversiteler, kamu kurumları, bilim insanları, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte ulusal ve uluslararası çalışmalar yapan Vakfın kurucuları arasında; Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile TÜBİTAK da yer almıştır.
1997	573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim alması gereken bireyler ile onlara doğrudan ve dolaylı olarak sunulacak hizmetler; bunları sağlayacak okul, kurum ve programlar düzenlenmiştir
2001	Çocuk Vakfı bünyesinde Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi (ÜYÇAM) kurulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulunun 25.10.2001 tarih ve 370 sayılı Kurul kararı ile BİLSEM Yönergesi yürürlüğe girmiştir.
2002	Üstün yetenekli çocuklara yönelik eğiticiler yetiştirmek amacıyla İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuştur. Bölüme, 2003-2004 eğitim

	<p>öğretim yılından itibaren yüksek lisans, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren de doktora programına öğrenci alınmaya başlanmıştır.</p> <p>Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi (İÜ) arasında imzalanan protokol gereği, İÜ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak Beyazıt İlköğretim Okulu belirlenmiştir.</p>
2003	<p>Edebiyat ve sosyal bilimler alanında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi amacıyla Türkiye'nin ilk sosyal bilimler lisesi olan İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi açılmıştır. Aralık 2003 tarih ve 2555 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Yönetmeliği" ile de sosyal bilimler liselerinin işleyişi ile ilgili esaslar düzenlenmiştir. Anadolu Lisesi denkliğine sahip okulda hazırlık sınıfı bulunmakta ve Uluslararası Bakolorya Programı uygulanmaktadır.</p>
2004	<p>Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve Çocuk Vakfı Üstün Yetenekliler Araştırma, Eğitim ve Uygulama Merkezi iş birliği ile İstanbul'da 23-25 Eylül tarihleri arasında I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi gerçekleştirilmiştir. Kongre, üstün yetenekli çocuklar alanındaki bilgi birikimini artırmak, ilgilileri bir araya getirerek sorunlara dikkat çekmek, üstün yeteneklilerin ülke düzeyinde belirlenip seviyelerine uygun eğitilmeleri için gerekli bilinçlendirmeyi sağlamak amacı ile düzenlenmiştir. Kongre'de, üstün yetenekli çocukların sorunları ele alınmıştır.</p>
2004-2005	<p>Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazanmaları, ilgili ve yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim görmeleri ve başarılı sporcular olarak yetişmelerine imkân vermek amacıyla spor liseleri açılmıştır. 2009 yılında da Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liseleri birleştirilerek Anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri adını almışlardır.</p>
2006	<p>2585 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28'inci maddesi uyarınca "üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak, özel eğitim için destek eğitim odası açılması" imkânı sağlanmıştır.</p>

2007-2008	<p>TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik üniversite tabanlı bir program olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) uygulamaya geçirilmiştir.</p>
2009	<p>Millî Eğitim Bakanlığı – TÜBİTAK iş birliğinde düzenlenen “Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Planı” (2009-2013) hazırlık toplantısı tutanağı hazırlanmıştır.</p> <p>Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda birikimi olan akademisyenler, kamu yetkilileri, veliler ve öğrencilerden oluşan 60 kişinin katılımı ile Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı (BİLSEM Modeli) düzenlenmiştir. Çalışma sonrasında Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013’ün hazırlanması kararı alınmıştır.</p> <p>İnönü Üniversitesinde Üstün Yetenekliler Eğitim ve Araştırma Merkezi kurulmuştur.</p> <p>17 Haziran 2009’da Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun 19. toplantısında üstün yetenekli bireylerin eğitimini geliştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve TÜBİTAK desteği ile Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013’ün hazırlanması kararı alınmıştır. Bu karar 05.08.2009 tarihli ve 27310 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanmıştır.</p>
2010	<p>Haziran ayında Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu yayımlanmıştır. Bu raporda durum tespiti yapıldıktan sonra, BİLSEM’lerin ve öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ortaya konmuş, çözüm önerileri sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı, Koç Üniversitesi ve Türk Eğitim Vakfı (TEV) İş Birliği ile İstanbul’da Koç Üniversitesinde; Tanılama ve İzleme, Eğitim Modelleri, İnsan Kaynakları ve Sürdürülebilirlik konu başlıklı I. Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu yapılmıştır. Karabük Üniversitesinde Üstün Yetenekliler Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (KÜYEM) kurulmuştur.</p> <p>MEB ve TÜBİTAK-TÜSSİDE (Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü) İş Birliğinde Düzenlenen Strateji ve Yöntem Belirleme toplantıları düzenlenmiştir.</p>

	Millî Eğitim Bakanlığı-TÜBİTAK-TÜSSİDE iş birliğinde çocuk, veli ve alan uzmanlarıyla düzenlenen çalıştay sonrası hazırlanan “Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Ortak Akıl Platformu oluşturulmuştur
2011	<p>Üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitiminde etkin görev yapan MEB personelinin katılımı ile yapılan “Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Mevzuat Geliştirme Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir.</p> <p>Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı İçin MEB, TÜBİTAK-TÜSSİDE, Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) iş birliğinde 20-22 Aralık 2010 tarihinde gerçekleştirilen çalışmanın sonunda hazırlanan strateji taslağını değerlendirme toplantısı yapılmıştır.</p> <p>MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yetkilileri ile BİLSEM’lerde görev yapan bir grup personel tarafından, “Üstün Yeteneklilerin Tanınma ve Eğitim Modellerinin” incelenmesi amacı ile Kore Cumhuriyeti’ne çalışma ziyareti gerçekleştirilmiştir.</p>
2012	<p>13 Mart 2012 tarih ve 28232 Sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan “Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması” amacıyla bir meclis araştırma komisyonu kurulmasına ilişkin karar gereği TBMM’de 17 üyeden oluşan meclis araştırma komisyonunun çalışmaları gerçekleştirilmiştir.</p> <p>Karabük Üniversitesi tarafından düzenlenen “I. Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir.</p> <p>Gaziosmanpaşa Üniversitesi tarafından düzenlenen “II. Üstün Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir.</p>
2013	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından “Üstün Yetenekli Çocuklar Çalıştayı” düzenlenmiştir.
2014	Türkiye Zekâ Vakfı tarafından düzenlenen “II. Zekâ ve Yetenek Kongresi” 29-30 Kasım 2014 tarihlerinde, Ankara’da, ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) Kültür ve Kongre Merkezinde gerçekleştirilmiştir
2016	“I. Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde İyi Uygulamalar Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir.

*Türdeş Yetenek Gruplama Modeli: Özel yetenekli öğrencilerden aynı yetenek alanına veya aynı zekâ bölümüne sahip olan öğrencilerin birlikte ekip çalışması ile eğitim almalarını önemseyen bir uygulamadır (Callahan, 2005).

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında yasalardaki düzenlemelerle özel yetenekli bireylere çeşitli imkânlar sağlandığı görülmektedir. “İmza atılan uluslararası sözleşmeler gereği taahhüt edilen uygulamalar ile kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelik, yönerge ve kararlarla ulusal mevzuatta yapılan düzenlemeler sonucunda, özel yetenekli çocuklara çeşitli fırsatlar sunulduğu görülmektedir”(TBMM, 2012:178). 1960 yılından önceki çalışmaların bireysel ağırlıklı, bu tarihten itibaren olan çalışmaların ise daha genel olduğu görülmektedir.

2.3. ÖZEL YETENEK KURAMLARI

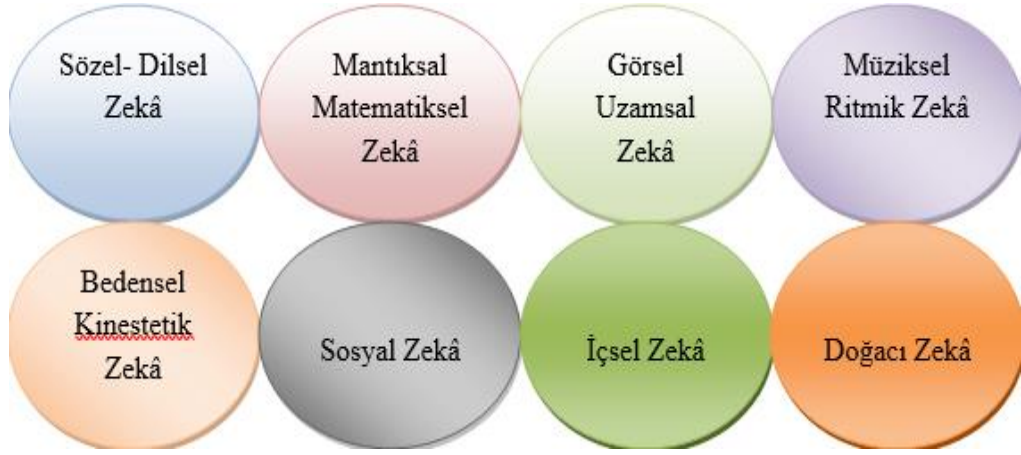
Sosyal yargılar ve değerler, bireysel yaşantılar ve birikim, bilimsel araştırmalar, inanışlar özel yetenek ile ilgili konulardaki kuramların temel çıkış kaynaklarını meydana getirmektedir. Bu başlık altında; Howard Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı, Renzuli'nin Üstün Yetenekli Modeli, Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı incelenmiştir.

2.3.1. Howard Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Dünya'da en fazla kabul edilen kuramlardan olan ve son kırk yıla damgasını vuran Çoklu Zekâ Kuramı eğitim ve okul programlarının da şekillenmesinde etkili olmuştur. Gardner zekâyla ilgili şu genellemelerde bulunmuştur:

- Geliştirilebilir.
- Çok yönlüdür.
- Bir bütünlük arz eder.
- Her insan tüm zekâlara farklı düzeylerde sahiptir (Ataman, 2005: 177).

Gardner bireyin sahip olduğu yeteneğin sınavlarla ve zekâ testleriyle ölçülemeyeceğini, her bireyin farklı yeteneklere sahip olabileceğini savunmuştur (Gardner, 1999). Gardner zekânın çoğul olduğunu, her ortamda ve her zamanda değişebildiğini ifade eder (Gardner, 2004: 48-50). Howard Gardner ilk defa 1983'te “Frames of Mind (Zihnin Çerçeveleri)” adlı kitabında Çoklu Zekâ Kuramı'ndan bahsetmiştir. Gardner'in çoklu zekâ kuramına ait şekli Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2. 1.Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramındaki zekâ alanlarına ait kısa bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Sözel-Dilsel Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler yazılı ve sözel dili etkin kullanabilir, yeni diller öğrenmeye açık olur, espriler yapabilme becerisine sahiptir. “Genel olarak avukatların, şairlerin ve yazarların sözel dilsel zekâları yüksektir” (Sak, 2017: 45-46).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler sayıları etkili bir şekilde kullanabilir ve problem çözmekten keyif alır, geometri ve grafik ile ilgili işlemleri rahat yapabilir, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler. “Genel olarak Matematikçi, bilim adamı ve bilgisayar programcılarının bu zekâları yüksektir” (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018: 34).

Görsel-Uzamsal Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler üç boyutta düşünebilir, sanat etkinliklerinden ve görsel gösterimlerden haz alır, yön bulmada iyi olup harita, çizelge, şema ve tabloları rahatlıkla okur, hayal kurmayı sever, “Genel olarak pilotların, denizcilerin, ressamaların, satranç oyuncularının, tasarımcıların görsel – uzamsal zekâları yüksektir” (Karadayı, 2019).

Müziksel Ritmik Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler ses, nota ve ritimleri tanır, ayırt eder ve yorumlayabilir. Müzik eserlerinin yapısını anlar bir müzik aletini çok iyi çalabilir. Sesini müziğin ritmine göre ayarlayabilir ve güzel şarkı söyleyebilir. “Genel olarak müzisyenlerin bu alanda yüksek zekâyâ sahip oldukları düşünülebilir” (Gardner, 2004: 53).

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler vücut hareketlerini kontrol edebilir, jest ve mimiklerini yerinde kullanır. Spor faaliyetleriyle ilgilenmekten hoşlanır, ince ve kaba motor becerilerde iyidirler. Öğrenirken dokunma duyusuyla hareket etmeyi

tercih ederler (Şahin, 2018). “Genel olarak tiyatrocuların, sporcuların, cerrahların, tamircilerin bedensel-kinestetik zekâları yüksektir” (Saban, 2005:11; Sak 2013: 47).

Sosyal Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler arkadaşlık ilişkilerinde iyidirler, liderlik özelliğine sahiptirler ve iletişim becerileri oldukça yüksektir. Halk dilinde “insan sarrafı” olarak anılan bireylerin bu alanda yetenekli oldukları söylenebilir (Saban, 2005:12).Grup olarak çalışmayı tercih ederler. Genel olarak öğretmenlerin, doktorların, psikologların, siyasetçilerin sosyal zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

İçsel Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler duygu ve ihtiyaçlarının farkındadırlar ve kendilerini tanırlar. Özgüvenleri yüksektir ve ne istediklerini bilirler. Bireysel çalışmayı tercih ederler. Genel olarak yazarların, şairlerin, filozofların ve danışmanların içsel zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Doğacı Zekâ: Bu zekâyâ sahip bireyler doğaya ve doğa olaylarına karşı duyarlılardır. Sağlıklı bir çevre bilincine sahiptirler ve doğayı gözlemlemeyi severler. “Genel olarak biyologların, doğa bilimcilerin, jeologların doğacı zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir” (Saban, 2005:14).

Gardner’e göre tüm bireyler bu sekiz zekâ alanına sahiptir. Bireyler değişik zekâ alanlarında baskın olabilir. Bu baskınlık durumu onun diğer bireylerden daha zeki ya da geri seviyede olduğunu belirtmez. Bireyler zekâ yönünden baskın veya zayıf olan yönlerini değiştirebilirler (Gardner, 1993:175-177). Gardner’ın kuramı hümanistik bir kuram olarak kabul görmektedir.

2.3.2. Renzuli’nin Özel Yeteneklilik Modeli

Renzulli (1978) özel yetenekli bireyleri “Ortalamanın üzerinde genel yetenek, görev anlayışı ve yaratıcılık merkezinde kümelenen eylemleri meydana çıkarıp geliştirebilecek fertler” şeklinde tanımlar. Şekil 2’de görüldüğü üzere Renzulli, üstün zekânın ve yetenekliliğin motivasyon, genel ve özel yetenek, yaratıcılık bileşiminden oluştuğunu kabul etmiştir.



Şekil 2.2. Renzulli'nin özel yetenek modeli (Baysal Meti ve Saranlı, 2018: 26)

Renzulli'nin özel yetenekliliği açıklarken kullandığı özellikler şunlardır:

- **Yetenek:** Genel ve özel yetenek olarak ikiye ayrılmaktadır.

Genel Yetenek: “Soyut düşünebilme, sözel ve sayısal akıl yürütme, uzamsal ilişkiler, bellek ve sözcük dağarcığının fazla olması, yeni durumları şekillendirme, bilgi işlem sürecinin otomatikleşmiş olması, yeni bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak hatırlanmasına ilişkin özellikleri içerir” (TBMM, 2012:100).

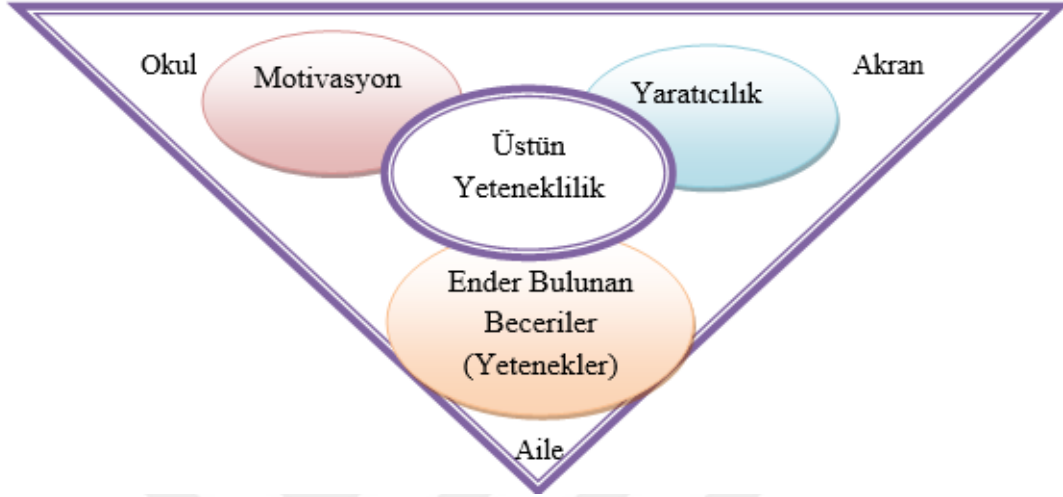
Özel Yetenek: Resim, dans, müzik, tiyatro gibi sanat alanındaki yeteneklerle matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir.

- **Yaraticılık:** Düşüncenin akıcılık, esneklik ve özgünlüğü, deneyime açık olma, yenilik ve değişikliğe karşı alıcı olma; ayrıntıya, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine duyarlı olmayı içermektedir.
- **Motivasyon:** Zihinsel olmayan özellikler olarak nitelendirilen motivasyon ise belirli bir problem, çalışma alanı veya herhangi bir ifade şekline karşı yüksek düzeyde; ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesi, azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin bireyin kendisine olan inancını içerir” (TBMM, 2012:101).

Üç halka kuramına göre akademik başarı olmasa bile birey yeterli motivasyona, yeteneğe ve yaratıcılığa sahipse üstün zekâlı/yetenekli olarak kabul edilir. Bu kesişim elemanlarından birinin olmaması özel yeteneğin olmadığını göstermektedir (Akt. Sak, 2017).

2.3.3. Mönks'ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli

Renzulli (1978)'nin üç halka kuramından etkilenen farklı yaklaşımlar olmuştur. Mönks (1992), üstün yeteneklilik kuramında Renzulli'nin üç halka modeli kuramına ilave olarak üç etken eklemiş ve çok faktörlü üstün yeteneklilik modelini oluşturmuştur.



Şekil 2. 3. Mönks'ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli (Ercan, 2013)

Mönks (1992) çok faktörlü üstün yeteneklilik modelinde motivasyon, yaratıcılık ve ender bulunan becerileri okul, akran ve aile ile ilişkilendirmiştir. Genel kapsamıyla çevre faktörünün üstün yetenekliliğin ortaya çıkmasındaki etkisine değinmiştir.

2.3.4. Sternberg Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg de Gardner gibi zekânın sadece IQ testleri ile ölçülecek bir şey olmadığını savunur. Sternberg'e göre zekâ bireyin içinde bulunduğu topluma uyumu, çevreye uyum sağlayabilme ve yaşadığı çevreyi değiştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2013: 48). Sternberg'e göre, bireylerin zekâ seviyelerini ortaya çıkarmada toplumsal şartların etkisi büyüktür. Bu kuramda Sternberg zekâyı; analitik zekâ, pratik zekâ ve yaratıcı zekâ olmak üzere üç grupta tanımlamıştır.

Analitik Zekâ: "Düşünceleri, karşılaşılan problemleri ve olayları çözümleyebilme, yargılayabilme, değerlendirebilme, sebep-sonuç ilişkisi kurarak karşılaştırabilme kapasitesidir. Zekânın testlerle ölçülebilen unsurudur. Analitik zekâsı yüksek olan öğrenciler okulda başarılıdır" (Sak, 2013: 48).

Pratik Zekâ: "Bireyin üç zekâ alanından birinde özel yetenekli olabilmesinde bazı bilgi süreçleri katkıda bulunur. Bunlar; üst biliş, performans ve bilgi edinim bileşenleridir" (Şahin, 2018: 141).

Yaratıcı Zekâ: Bilgi elde etme bileşeni ve üst bileşen olmak üzere iki bileşenden meydana gelir. Bunlardan üst bileşen “Planlama, izleme ve değerlendirme”yi içeren yüksek düzey yönetimsel bir süreçtir (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018).

Özel yetenek ile ilgili kuramlara bakıldığında bu kuramların özel yeteneği farklı şekillerde tanımladıkları görülürken kimi zaman da hemfikir oldukları görülmektedir.

2.4. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ

Bu başlık altında özel yetenekli öğrenci tanımına ve özel yetenekli öğrencilerin genel özelliklerine yer verilmiştir.

2.4.1. Özel Yetenekli Öğrenci Tanımı

Özel yetenekli öğrenci; “Genetik özellikleri ile var olan ve çevrenin etkisiyle gelişen ve sonucunda hareket gelişimi, bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişimi, fiziksel büyüme ve gelişim alanlarının birinde, birkaçında veya hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından yaşlılarından üst düzeyde performans gösterdiği belirlenen kişilerdir” (Baykoç, 2014). Amerikan Eğitim Dairesi (United States Office of Education) özel yetenekli öğrenciyi yaşlılarına göre dikkat çekecek bir yetenek ve yüksek başarı gösteren birey olarak tanımlamaktadır.

2.4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri

Her birey özeldir ve her bireyin kendine has özellikleri vardır. İnsanları birbirinden farklı kılan bireysel farklılıkların olmasının yanında özel yetenekli bireylerin çoğunda görülen bazı özelliklerden de söz edilebilir. Özel yetenekli bireyler bebeklikten itibaren farklı davranışlar sergilemektedir ancak bu özelliklerin farkında olup onları iyi gözlemlemek önemlidir.

Porter (1999)’a göre özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleri şöyledir, özel yeteneklilerin;

- %99,4’ü hızlı öğreniyor.
- %99,3’ü geniş bir kelime hazinesine sahiptir.
- %99,3’ünün mükemmel bir hafızası vardır.
- %99,3’ü mantığını çok iyi kanıtlıyor.
- %97,9’u çok meraklıdır.
- %96,1’i bazen yaşlarına göre çok olgundur.
- %95,9’unun mükemmel bir espri anlayışı vardır.

- %93,8'i öncü bir gözlemlene yeteneğine sahiptir.
- %93,5'i başkalarına karşı merhametlidir.
- %93,4'ünün renkli bir hayal gücü vardır.
- %92,9'u sayılar konusunda yeteneklidir.
- %90,3'ü adalet ve dürüstlük kaygısı taşıyor.
- %89,4'ü bulmaca ve legoları rahatlıkla yapıyor.
- %88,4'ünün yüksek bir enerji seviyesi vardır.
- %88,3'ü işlerinin mükemmel olması kaygısını taşıyor.
- %85,9'u ilgi duyduğu alanlarda azimlidir.
- %84,1'i otoriteyi sorguluyor.
- %80,3'ü çok okuyor.

Cutts ve Moseley (2004), (Akt. Sak, 2017) ise özel yetenekli bireylerin genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Sözcük hazinelerinin zenginliği ve sözcüklerin tam anlamıyla kullanılışı
- Genelleştirme yapabilme yeteneği
- Soyut düşünce yeteneği
- Problemler konusunda içgörü sahibi olmak
- Uslamlama
- Problem çözebilme
- Öğrenme hızı; entelektüel amaçları bitirme sürati
- Israr, sebatlılık
- Bellek (Hafıza)
- Önsezi
- Mizah ve nükte yapabilme yeteneği
- İlgilerin ve merakların zenginliği
- Uyanıklık ve gözlemlemeye doğal bir eğilim
- İnisiyatif, teşebbüs etme yetisi
- Yaratma yeteneği
- Eleştirici muhakeme
- Hizmet etme arzusunda bulunmadır.

2.4.2.1. Kişilik Özellikleri

Araştırmalara bakıldığında özel yetenekli bireylere ait kişilik özelliklerinin normal gelişim gösteren bireylere göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çağlar, 2004, 120). Özel yetenekli bireylerin özgürlük özelliklerinin baskın olduğu dikkat çekmektedir. İdealleri yüksektir ve birden fazla işi aynı anda yapabilme yeteneğine sahiptirler. Çevreye ve çevre sorunlarına karşı diğer bireylere göre daha duyarlı oldukları görülmektedir. Özgüvenleri oldukça yüksektir ve araştırmaya meraklıdırlar. Detaycıdırlar ve ikna yetenekleri yüksektir. Adaletlidirler, güven duymak isterler. Haksızlığa tahammülleri yoktur. Mizah anlayışları ve espri yetenekleri yaşlılarına göre daha gelişmiştir (Leana, 2005).

2.4.2.2. Zihinsel ve Bilişsel Özellikleri

Öğrenmeye ve kendini geliştirmeye istekli olan özel yetenekli bireylerin zihinsel ve bilişsel yetenekleri oldukça gelişmiştir. Özel yetenekli bireylerin genel zihinsel özellikleri; “Gelişmiş dil kullanımı ve sözcük dağarcığı, keskin gözlem, merak duygusu ve çok soru sorma, bilginin çeşitliliğini anımsama, uzun süreli dikkat, karmaşık kavram ve ilişkileri anlama ve soyut düşünme yeteneği, ilgi alanlarının yoğun, çeşitli ve değişken olması, güçlü eleştiri becerileri ve kendini eleştirme yeteneği, derin düşüncelere dalma, daha hızlı, kolay ve erken öğrenme, çok fazla bilgiyi depolayabilme ve bilgiyi daha hızlı hatırlama; atlas, sözlük, ansiklopedi, takvim gibi yayınlara karşı on yaşından önce bile güçlü bir ilgi gösterme; astronomi, fen bilimleri, tarih, günün olayları gibi güncel ve karmaşık konuları işleyen yayınlara karşı özel ilgi gösterme; okumaya düşkünlük, algıladıklarını olduğu gibi değil bunları yorumlayarak, sebep sonuç ilişkisi içinde kabullenme; kolay kavram oluşturabilme, keşfetme eğilimi içinde olma, bütünden parçaya ve parçadan bütüne düşünme, ani çözüm bulabilme, ilişkisiz gibi gözükten şeyler arasında ilişki kurabilme, gelişmiş problem çözme becerisi, kendine özgü çalışma metotlarına sahip olma, karmaşık kavram ve algılara sahip olma, farklı tasarımlar yapabilme, hazır cevap olma ve gelişmiş planlama becerisine sahip olma” şeklinde sıralanabilir (Ataman, 2005; Özbay, 2013; TBMM Araştırma Komisyon Raporu, 2012).

2.4.2.3. Fiziksel Özellikleri

Çağlar (1972) üstün yetenekli çocukların şu ayırt edici özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

- Doğumlarında normal çocuklardan daha ağır ve uzun doğarlar.

- Her yaşta akranları ile kıyaslandıklarında bedeni gelişimlerinde daha belirli derecede üstünlük gösterirler.
- Her yaşta akranlarından daha iri, daha kuvvetli ve sıhhatlidirler.
- Akranlarından ve normal çocuklardan daha erken konuşurlar, yürürler. Bu bazen zekânın yüksekliği ile orantılı olarak çok erken olarak gelişir.
- Bedensel sağlıkları çok iyidir.
- Beden özürlülerine çok az rastlanır.
- Omuz ve kalçaları daha geniş, ciğerlerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür.

Tüm bu fiziksel özellikler bireyden bireye farklılık göstermektedir. Büyüdükleri ortam, onları yetiştiren ailenin ekonomik durumu ve sosyal yaşantıları da değişkenlik göstermelerine etki edecek durumlardandır.

2.4.2.4. Sosyal/Duygusal Özellikleri

Yaşıtlarına göre olgun davranışlar sergileyen özel yetenekli bireylerin kendilerinden yaşça büyük bireylerle arkadaşlık kurdukları ve diğer çocuklara göre daha sık yalnız kalmayı tercih ettikleri görülmektedir (Clark,1997). Özel yetenekli bireylerin ilgi duydukları alanların yaştıtlarından farklı olması sebebiyle yaştıtlarıyla birlikte oyun oynama ve iletişim kurma fırsatı zorlaşmaktadır (Metin, 1999).

Yapılan araştırmalara bakıldığında özel yetenekli bireylerin bazı sosyal özelliklerinin yaştıtlarına göre daha üstün nitelikte olduğu görülmektedir (Çağlar, 2004, 118). Bu farklı özellikler şöyle sıralanabilir:

- Uygun şakalar ve espriler yapmaya erken yaşlarda başlarlar.
- Başka kişilerle iyi geçinme ve onlarla anlaşma becerisine sahiptirler.
- Kendilerinden yaşça büyük olanlarla farklı ve karmaşık oyunlar oynarlar.
- İlgileri kendileri ile benzerlik ve paralellik gösteren kişilerdir ve kendileri ile aynı zekâ seviyesine sahip olanlarla arkadaşlık ederler.
- Muhatap oldukları kişilerin duygu, düşünce ve isteklerini kestirebilme özelliğine sahiptirler.
- Mensup oldukları gruplarda lider olma eğilimi gösterirler.
- Başkaları ile içten ve samimi ilişkiler kurabilirler. Dostlukları uzun sürelidir.
- Buldukları sosyal gruplarda hakemlik yapmakla birlikte politik davranma özellikleri de vardır.
- Duruma göre uygun kararlı duygusal tepkileri vardır.

- İçinde buldukların sosyal kuruluşların etkinliklerine olumlu, yapıcı verimli katkıda bulunurlar.
- Arkadaş, akran ve büyükleri tarafından çok çabuk kabul edilirler.
- Çevrenin sosyal değişkenlerini çabuk fark eder ve ona göre kolaylıkla hareket edebilirler.
- Dış dünya ile aralarındaki etkileşim olguncadır.
- Buldukları gruplarda otoriteye başvurmadan toleranslı davranırlar. Sert ve katı davranışlarına nadiren rastlanır.
- İnsanların yakın zamanda ulaşmak istedikleri istek ve ihtiyaçlardan ziyade daha uzun süre elde edilebilecek istek ve değerlerle ilgilenirler.
- Toplumda bir başkasına dininden, renginden veya ırkından dolayı ön yargıyla yaklaşmaz.
- Kişisel güvencenin kaynağının toplumsal kaide ve nizamların olduğunu düşünürler.
- Karşılaştıkları sosyal problemlere karşı hemen çözüm arayışı içinde olurlar (Çağlar, 2004, 118-119; Davaslıgil, 2009, 549).

2.5. BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ

BİLSEM, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1995 yılında özel yetenekli çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerini sağlamak için kurulmuştur. BİLSEM; “Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır.” (MEB, 2019). Diğer ülkelerdeki modeller incelenmiştir ve ülkemize uygun olarak bir model tasarlanmıştır (Karadayı, 2019). BİLSEM okul öncesi, ilkokul ve ortaokul çağındaki özel yetenekli bireylere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim öğretim hizmeti vermek amacıyla kurulmuştur.

Türk millî eğitiminin temel ilkeleri ve genel amaçları çerçevesinde BİLSEM’de verilen eğitim ile özel yetenekli öğrencilerin;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,

2. Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,

3. Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,

4. Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,

5. Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır (BİLSEM Yönergesi, Madde 6).

BİLSEM'ler 81 ilde yaygınlaştırılmış olup Türkiye'de halen hizmet veren 182 BİLSEM bulunmaktadır.

2.6. OKUMA

Yüzyıllardan beri araştırmacıların ilgisini çeken okuma, her dönemde olduğu gibi günümüzde de bilgi edinmenin en iyi yoludur. Bu kadar araştırılan okumanın da dolayısıyla farklı tanımları bulunmaktadır:

Sever (2011) ve Coşkun (2002) okumayı “Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi; sözcüklerin duyu organlarıyla algılanarak dikkat, anlama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi bileşenlerden oluşan zihinsel süreçtir” biçiminde tanımlar. Gürcan (1999), okumayı şöyle tanımlamaktadır: “Okuma; basılı, yazılı ya da görüntülü sözcükleri, simgeleri göz ile algılayıp zihindeki sözcük anlamıyla bütünleştirerek anlamlandırma, buna bağlı olarak da kavrama, düşünme, yorumlayarak eleştirme ve tekrar düşünme faaliyetlerinin hızlı bir şekilde duyu organları ve beyin arasında gerçekleştirilen iletişimi içeren bir süreçtir”.

Kurudayıoğlu (2011)'na göre okuma: “Karmaşık bir süreç olan okuma; görme ve seslendirme yönüyle fiziksel (göz, göz kasları, netlik alanı, netlik açısı-okuma mesafesi); kavrama yönüyle de zihinsel (görüntü merkezi, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, görüntü belleği, okuma merkezi, konuşma merkezi) bir süreçtir.” Kavcar ve arkadaşları (1995), “Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” şeklinde bir tanımda bulunmuşlardır.

Dökmen (1994: 15)'e göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.”

Demirel (1996), “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir.” diye bir tanımlama yapmıştır.

Bu tanımlardan yola çıkarak okuma genel olarak şöyle özetlenebilir:

- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir kavrama sürecidir.
- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bilişsel bir gelişim sürecidir.
- Okuma zihinsel bir süreçtir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma eğitim sürecidir.

Günümüzde hayatın bir parçası haline gelen okuma her alanda ihtiyaç duyduğumuz bir konumdadır. Boş zaman değerlendirme aracı olmaktan çıkıp hayatın gereksinimlerini karşılamak için bir amaç haline gelmiştir.

2.6.1. Okumanın Önemi ve İşlevi

Hızla gelişen dünyada okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Günümüzde her yerde okuma ihtiyacı hissedilmektedir. Harita ve tabela okumada, hastanede, haberleşmede, internet kullanımında, tarihimizi araştırmada kısacası her alanda okuma ihtiyaçtan çok zorunluluk haline gelmiştir.

Okuma bireyin kendini daha iyi tanımasına ve keşfetmesine olanak tanır. Ayrıca kişiliğin gelişmesine katkıda bulunurken sosyal anlamda da bilinçli bir toplumun yetişmesinde temel oluşturur. Okumanın önemini sayısal verilerle açıklayan Aytaş (2005: 462)'a göre “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.” şeklinde ortaya konmaktadır. Güneşli (2003: 23) okumanın toplum hayatındaki önemini çok yönlü bir yaklaşımla vurgulamıştır. “Ülkelerin kalkınmışlığı her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi

yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.”

2.6.2. Okuma Alışkanlık ve İlgisi

Öğrenmenin sonucu olarak tekrarlanan davranışlar zamanla alışkanlığa dönüşür. Güney (1998)’e göre alışkanlık; “Canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar.” olarak tanımlanırken TDK (2022)’ye göre alışkanlık “Bir şeye alışmış olma durumu, alışkınlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanımlara bakıldığında alışkanlığın tekrarlanan davranışlar bütünü olduğu dikkat çekmektedir.

Temel okuryazarlıktan sonra gelen aşama okuma alışkanlığıdır. Yılmaz (1993, s. 30)’a göre okuma alışkanlığı “Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir”. Bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi ve bu ihtiyaca bağlı olarak okumayı düzenli biçimde zevk alarak gerçekleştirmesi okuma alışkanlığı olarak tanımlanabilir. Şahin (2012)’e göre “Okumanın kazandırılması sürecinde en kalıcı ve önemli etken okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığı, okumayı kişinin bir ihtiyaç olarak algılaması ve okuma eylemini, hayatının her evresinde sürekli ve düzenli bir şekilde devam ettirmesidir. Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir.” olarak ifade edilmektedir.

İlgi “1. Bir algı veya düşünceyle yahut fikrî ve duygusal bilinçlilik birleşimiyle meydana gelen öznel-nesnel tavır, düşünüş veya durum. 2. Seçme durumu söz konusu olduğu zaman bir kimsenin belirttiği tercih. Alaka.” (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s.138) olarak tanımlanmaktadır. Öncül (2000, s.602)’e göre ilgi “Dikkati üzerinde toplayan bir kavram ya da düşünceyi kapsayan ve anlıksal ile duygusal bilinçliliğin bileşimi olan bir öznel-nesnel tutum” diye tanımlanmıştır. İlgi dikkatin yoğunlaşmasını sağlar aynı zamanda hatırlamayı kolaylaştırır.

Bireyin okuma alışkanlığı edinmesinde birçok etken olmasına rağmen bireysel ilgi bu alışkanlığın kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin bir konuya herhangi bir zorlama olmaksızın yönelmesi onun okuma ilgisini göstermektedir.

2.6.3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler

Okuma alışkanlığının oluşmasında birçok değişkenden söz edilebilir. Başta bireysel özellikler olmak üzere, ailenin okumaya karşı tutumu, arkadaşlar, okul ve öğretmenin rolü okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli role sahiptir. Şahin'e göre (2012) göre okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde tüm bu değişkenlerin hesaba katılması önemlidir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda (Akca, 2008; Alevli, 2018; Bekar, 2005; Er ve Arıcı, 2018; Keleş, 2006; Öztürk ve Aksoy, 2016; Şahin 2009; Şahin, 2012; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013; Ünal, 2019; Yılmaz, 2004) okuma alışkanlığının oluşmasında kişinin bireysel ilgilerinin, ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının etkisine vuru yapıldığı görülmektedir.

2.6.3.1. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Bireyin Rolü

Okumanın gerçekleşmesi ve alışkanlığa dönüşmesi için bireyin motivasyonu önemlidir. Bireysel etkenlerden olan ilgi, tutum, değer verme, yönelim, merak, okumaktan alınan keyif okuma alışkanlığı kazanmada belirleyici olabilir. Bireyin okuyacağı kitabın konusu ilgisini çekerse, merak duygusu oluşacaktır ve okuma eylemi gerçekleşecektir. Okumaktan haz alırsa da bu eylem zamanla alışkanlığa dönüşecektir. "Bireyler, okumaktan hoşlandıkları tür, konu, okuma süreleri veya okuma eğilimleri bakımından farklılık gösterdikleri için bu alışkanlığın kazandırılması sürecinde kişilerdeki bu özelliklerin dikkate alınması, okumayı alışkanlığa kısa sürede çevirebilir" (Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül, 2011).

Yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında okumanın içsel motivasyondan etkilendiğini, okuyamamanın sebepleri arasında da motive olamamanın önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir (Akyol ve Yıldız, 2011; Yıldız, 2013). Çocukların ilgilerini çekecek kitaplarla erken yaşlarda buluşturulması ileride okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olacaktır.

2.6.3.2. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolü

Alışkanlıklar küçük yaşta kazanılan davranışlardır. Aile çocuğun birçok gelişim sürecinde etkili olduğu gibi okuma becerisinin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığı edinme sürecinde bireyin olduğu kadar ailenin de rolü büyüktür. Bireyin büyüdüğü ortamda aile kitap okuyarak rol model oluyorsa, okuma için uygun ortam yaratırsa bu davranışı edinme süreci hızlı ve kalıcı olacaktır. Birey büyüdüğü ortamda sık sık kitapla karşılaşarsa okumaya özenmeye başlayacaktır. Dökmen (1994) okuma alışkanlığı

kazanılmasında ailenin rolünün önemini şöyle ifade etmektedir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.”

Ailenin kitaba ve okumaya karşı olan yaklaşımı bireyi olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Eğer anne baba çocuğunun yanında kitap okumazsa ve çocuğa okuması konusunda uyarılar yaparsa, okumayı denetim altına alırsa bu durum çocuk için olumsuz sonuçlar doğuracaktır ve zamanla çocuk okumaya karşı olumsuz bir tavır sergileyecektir. Evde okumaya karşı isteksizlik ve ilgisizlik okuma alışkanlığı kazanma sürecini olumsuz yönde etkileyen durumlardan bazılarıdır.

Yapılan bazı araştırmaların (Bekar, 2005; Çiçek Çetinkaya, 2004; Keleş, 2006) sonuçlarına bakıldığında kitap okuma bilincine sahip bir aile ortamında büyüyen bireylerin okumaya karşı olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin evlerinde kitaplık oluşturması ve çocuklarına oyuncağın yanı sıra kitap alması onda kitap sevgisinin oluşmasını sağlayacaktır (Gönen vd., 2004: 9).

Ailelerin okuma alışkanlığını kazandırabilmek için dikkat edebilecekleri bazı unsurlar şunlardır:

- Çocuk doğduğu andan itibaren oyuncaklar yanında renkli, ilgi çeken kitaplarla da tanıştırılmalıdır.
- Evde çocuğun sürekli görebileceği bir kitaplık olmalıdır.
- Ev içinde anne ve baba kitap, dergi, gazete vb. okuyarak çocuğa örnek olmalıdır.
- Özellikle küçük yaşlardaki çocuklara ilgi çekici masal ve hikâyeler anlatılmalıdır.
- Kitap okuma başlangıçta bir oyun gibi başlamalı, çocuklar sıkılmamalıdır.
- Önemli günlerde çocuğa kitap hediye edilmesi, kitabın değerine ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanılmasını sağlar.
- Çocukların halk kütüphanesi ve kitap kulüplerine üye olmaları teşvik edilmelidir.
- Anne ve baba çocuğunu kitapçılara götürmeli, kitap ve yazar söyleşileri gibi etkinliklere katılmasını teşvik etmelidir (Yılmaz, 2000, s.456-457).

2.6.3.3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolü

Bireyin alışkanlıklar edinme ve beceriler kazanma sürecinde en çok etkili olan aileden sonra ikinci sırada arkadaş çevresi gelmektedir. Arkadaş seçimi okuma alışkanlığı kazanma sürecinde etkili olmaktadır. Birey arkadaşlarıyla kitaplar üzerine konuşabiliyor,

onlarla kitap alışverişi yapabiliyorsa bu durum bireylerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir. Yapılan araştırmalar (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Dökmen, 1994, s.35) da aralarında kitap alışverişi sağlanan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır.

Bınarbaşı (2006)'na göre "Çocuk, arkadaşları tarafından okunan kitapları kendisinin de okuması gerektiği düşüncesiyle beraber arkadaşlarının okuduğu kitaplar dışında başka kitaplar okuma konusunda kendisini zorunlu hissedebilmekte, onlara yetişmeye veya onları geçmeye çalışmaktadır." Çocuklar buldukları arkadaş grubuna kendini kabul ettirmek ve kendini göstermek için de kitap okuyabilirler. Bu durum da okuma alışkanlığı bakımından faydalı olacaktır.

2.6.3.4. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Okulun ve Öğretmenin Rolü

Eğitimin başladığı ilk ortam aile ortamıdır. Birey sistematik ve düzenli eğitime okula başladığı zaman geçer. Okuma bilincinin temellerinin atıldığı aileden sonra okul, bireyin bu becerisini artık uygulamaya dökebileceği yerdir. Okulunda uygun okuma ortamı ve bol kitap seçeneği bulan çocuk okumaya yönlenecektir.

Öğretmenler okuma alışkanlığı kazanma sürecinde etkin rol oynamaktadırlar. Öğrencilerine okuyarak rol model olan öğretmenler onlara bu alışkanlığın kazandırılmasında son derece önemli yere sahiptirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinde okuma alışkanlığı edindirme sürecinde yapacaklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Kıbrıs, 2000'dan aktaran Balcı, 2016, s. 62):

- Okunması gerektiğini düşündüğü kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığı oluşturmak
- Kitapları öğrencilerin kolaylıkla elde edebilecekleri şekilde düzenlemek
- Sınıfta zaman zaman okuma türleri hakkında bilgiler vermek
- Öğrencilerin ilgisini çekebileceğini düşündüğü kitaplardan söz etmek ve onları öğrencilere tanıtmak
- Öğrenciyle okunan kitaplar hakkında konuşmak
- Okuma yarışmaları düzenleyip bol okuyan öğrencileri ödüllendirmek
- Sınıf veya okul gazetelerinde kitapları tanıtan yazılara yer vermek

Özel yetenekli bireylerin çoğu okul öncesi dönemde okuma becerisini kazanmaktadırlar. Bunun için okula başladıklarında hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olmaktadır. Bu öğrencilerin körelmemesi için ilgilerine göre kitaplara yönlendirilmeleri bu alışkanlıklarını kaybetmemeleri açısından faydalı olacaktır.

2.6.4. Okuma Tutumu ve Tercih

Bireyin okuma alışkanlığını kazanması, etkili ve verimli bir okuyucu olması için okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi gerekir. “Tutum, herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistem olmakla beraber kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir” (Deniz ve Tuna, 2006). Tutum üzerinde birçok faktör etkili olabilir. Okuma alışkanlığı kazanmada olduğu gibi herhangi bir şeye olumlu veya olumsuz tutum geliştirmede de bireyin kendi görüşünün başta geldiği söylenebilir. Sonrasında aile ve çevre belirleyici olabilir.

İnceoğlu (2010) tutumu, kişinin bilgi, tecrübe ve güdülerine dayanarak kendisine veya etrafındaki obje, sosyal olay ya da soruna karşı örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepki ön eğilimi olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalara (Guthrie ve Wigfield, 2000, s.405; Wigfield ve Asher, 2002, s.434; Morgan ve Fuchs, 2007, s.172) bakıldığında okuma becerisindeki başarıyla okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun etkisinin olduğu görülmektedir. Özel yetenekli bireylerin okuma tutumunun diğer bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Ley ve Trentham, 1987, Akt. Oğurlu, 2014).

Bireyin okumayı istediği, dikkatini çeken, okumaktan keyif aldığı yazı türü o kişinin okuma tercihidir. Bireylerin okuma tercihlerinde ailelerin (Biçici, 2006; Durualp, Durualp E. ve Çiçekoğlu, 2013; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ülper, 2011) ve öğretmenlerin (Aksoy ve Öztürk, 2018; Bamberger, 1990; Karakullukçu ve Çelik, 2020; Tekgül, 2013) etkisi ve önemini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Özel yetenekli bireyler kendi seçtikleri yazı türlerini okumayı tercih etmektedirler (Halsted, 1988, Akt. Oğurlu, 2014).

2.6.4.1. Özel Yetenekli Bireylerin Okuma Tutumu ve Tercih

Özel yetenekli bireyler genel olarak çoğu beceride yaşlılarından üstün performans sergilerler. Çoğu özel yetenekli birey yaşlılarına göre erken yaşlarda okumayı öğrenirler ve 2 yıl ileri seviyede okuma becerisine sahiptirler (Reis ve arkadaşları, Akt. Oğurlu, 2014). Böyle özel beceriye sahip bireylerin kitaplarla erken yaşlarda tanıştırılması ve rol model olarak anne babaların sık sık kitap okuması da önem arz etmektedir.

Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan bireyler okumaya değer verirler ve okumaktan keyif alırlar. Özel yetenekli bireylerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için ebeveynlere, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Araştırmalara (Balci, 2016; Bekar, 2005; Çiçek Çetinkaya, 2004; Keleş, 2006; Dökmen, 1994; Yılmaz, 2000; Gönen

vd., 2004) göre olumlu okuma tutumu geliştirmede aileler ilk sırada yer almaktadır ve ikinci sırada öğretmenler gelmektedir.

Özel yetenekli bireylerin okul dışında tercih ettikleri okuma araçları, yazınsal türler, okuma için tercih ettikleri yerler de farklılık göstermektedir (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Acat, Demiral ve Arın, 2008; Acıyan,2008; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Darıcan, 2014; Deniz, 2015; Erdem ve Altunkaya, 2013; Eroğlu, 2013; Konan, 2013; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Özkaya ve Çetin, 2014; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009).

Gelecek için umut veren ve farklı düşünme becerileriyle dikkat çeken özel yetenekli bireylerde okuma alışkanlığının kalıcı olması için okuma tercihlerini de iyi bilmek gerekmektedir. Farklı kitap türleriyle erken yaşlarda tanışmalarına olanak sağlanmalı ve hangi kitap türü ilgisini çekerse o türde kitaplar alınarak bu becerinin kazandırılması sağlanmalıdır. Tosunoğlu (2002)'na göre bireylerin okuma tercihlerinin bilinmesi çocuk edebiyatına yön verilmesine, sınıf ve okul kitaplıklarında yer alacak kitapların seçimine olumlu katkılar sağlar.

2.7. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara bu bölümde değinilmiştir.

2.7.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Çiçek Çetinkaya (2004), "Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı" başlıklı çalışmasında Afyon'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 devlet okundan 120 kız ve 120 erkek öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, cinsiyetin, sosyo-ekonomik düzeyin ve son bir yılda okunan kitap sayısının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Örnekleme alınan tüm öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 26 soruluk anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kitap seçiminde en fazla kitabın konusuna dikkat ettiği, kız ve erkek öğrencilerin macera türü kitaplardan hoşlandığı, kızların ikinci sırada duygusal içerikli kitapları, erkeklerin ikinci sırada bilim-kurgu türündeki kitapları tercih ettiği görölmektedir. En çok okunan kitap türlerinin sırasıyla roman/hikâye, gazete, dergi, şiir, bilimsel kitap olduğu, öğrencilerin %75'inin bilgisayarının olmadığı, yarıdan fazlasının gazete okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen, Çelebi, Öncü ve Işıtan (2004), “İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli araştırmalarında 639 alt sosyo-ekonomik ve 633 üst sosyo-ekonomik düzeyden olmak üzere 1272 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. 40 sorudan oluşan bir anket formu doldurtularak veriler toplanmıştır. Kız öğrencilerin az bir oranla erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okudukları görülmüştür. Öğrencilerin en fazla roman ve hikâye türünü tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kitaplık bulunduğu, en fazla ödev yapmak amacıyla kütüphanelerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arıcı (2005), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri, Alışkanlık, Eğilim)” isimli çalışmasında Türkiye’deki 16 büyükşehirde (Adana, Adapazarı, Ankara, Antalya, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Mersin, Samsun) bulunan 26 ilköğretim okulundaki 2000 ikinci kademe öğrencisinin okuma durumlarını (beceri-alışkanlık-eğilim) incelemiştir. Bu okullarda görev yapan 100 öğretmene test, anket ve ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek ancak okuma ilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin en çok macera konulu kitapları okumayı tercih ettikleri, dergi ve kitap okudukları ve okumayı sevdikleri, kütüphaneleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” isimli araştırmasında Ankara’da bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının 4. ve 5. sınıflarında okuyan 597 öğrenci (306’sı kız, 291’i erkek; 266’sı 4. sınıf, 331’i 5.sınıf) ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduğu, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha yüksek olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2009), “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki 390 (201’i kız, 189’u erkek) öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencileri kitap okumaya en çok yönlendirenler ise aile ve

öğretmenleridir. Öğrencilerin en çok roman ve hikâyeye, en az ise otobiyografi ve kişisel gelişim kitaplarına ilgi duydukları sonucuna varılmıştır.

Başaran ve Ateş (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmalarında Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 601 beşinci sınıf öğrencisi (300’ü kız, 301’i erkek)üzerinde çalışmışlardır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek oranda olumlu tutum geliştirdiği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2009), “İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve Silvan ilçesine bağlı köylerde random (rastgele) yöntemiyle belirlenen ortaokullardaki 768 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okudukları, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha yüksek olduğu, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri büyüdükçe kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2009), “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında Kırşehir il merkezinde bulunan 13 okulun 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan 1323 öğrenci (623 kız, 700 erkek) ile çalışmıştır. Bu öğrencilerden 688’i alt, 290’ı orta ve 345’i üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır ve 457’si 6. sınıf, 463’ü 7. sınıf ve 403’ü de 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre her üç sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düzenli olarak kitap okudukları ve boş zamanlarında kitap okumaktan hoşlandıkları görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre okudukları kitap türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Üst-sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin roman, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öykü ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin şiir okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Erkan Süel (2011), “İlköğretim 1. Sınıf Üstün Ve Normal Zekâ Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında İstanbul’da bulunan ve ülkemizde özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü devlet okulu Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu’na devam eden 44 birinci sınıf düzeyindeki öğrenci ile araştırmacının kolay ulaşılabilirliği nedeniyle tercih edilen Küçükçekmece Hayriye Gök İlköğretim Okulu’na devam eden 35 birinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Hem özel yetenekli hem de normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin öğrencilerin okumaya geçme süreleri üzerinde etkili olduğu; öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ne kadar yüksekse okumaya o kadar erken sürede geçtikleri görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma hızı ve okuma başarısı değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği bulunmuştur ve bu farklılaşma, özel yetenekli öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden daha hızlı okumasına katkıda bulunmuştur.

Mete (2012)’nin “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)” adlı araştırmasında Malatya il merkezinde bulunan 291 öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin “yüksek” düzeyde tutuma sahip olduğu, cinsiyet değişkeni olarak

bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtdaş (2012), “Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)” adlı araştırmasında Malatya ilinde Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 153 öğrenci (67 kız, 86 erkek) ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu boş zamanlarında kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Boş zamanlarında erkekler kızlara göre daha çok oyun oynayarak zaman geçirirken kızlar daha çok kitap okuyarak zamanlarını değerlendirmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamının internet kullandığı da araştırmanın başka bir bulgusudur. Öğrenciler interneti en fazla ödev araştırmak için kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok roman, öykü ve bilimsel araştırma inceleme kitapları okumaktadırlar.

Şahin (2012), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında Kırşehir il merkezinde bulunan 14 okulun 4 ve 5. sınıflarında okuyan 1384 öğrenci (676 kız, 708 erkek) ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 718’i alt, 432’si orta ve 234’ü üst sosyo-ekonomik düzeyden olup, 712’si 4. ve 672’si de 5. sınıf öğrencisidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin boş vakitlerini en çok kitap okuyarak değerlendirdikleri görülmektedir (%58,3). Öğrenciler okumayı alışkanlık haline getirmişlerdir ve düzenli olarak kitap okumaktadırlar. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin düzenli olarak kitap okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile evlerinde kendilerine ait kitaplık olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu da bir başka araştırma sonucudur. Tüm sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin en çok öykü (%38,0) okumaktan hoşlandığı görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler roman okumayı tercih ederken alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler masal okumayı tercih etmektedirler. Öğrenciler kitap okumalarına derslerinin yoğunluğunun ve sınavlara hazırlanmalarının engel olduğunu belirtmişlerdir.

Okur ve Özsoy (2013), “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsem Örneği” isimli araştırmalarında Bartın Bilim ve Sanat Merkezi’nde ilkokul ve ortaokul seviyesinde öğrenim gören 110 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi

tutumlarında öğrenim kademesine ve BİLSEM’ de devam ettikleri eğitim programına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları” adlı araştırmalarında Tokat ili ve ilçelerine bağlı köy okullarında öğrenim gören 688 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kütüphaneleri daha çok ödev amaçlı kullandıkları, genel olarak okuma alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin interneti kitap okuma amaçlı kullanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin boş zamanlarında yapmaktan en çok keyif aldıkları şey TV izlemek iken ikinci sırada kitap okumak gelmektedir. Öğrencilerin en çok roman ve öykü türünde kitapları okumayı tercih ettikleri bulgular arasındadır. Kitaplardan başka okudukları yayınlar ise sırasıyla dergi, gazete ve çizgi romandır. Öğrencilerin hoşlandıkları kitap konularına bakıldığında en çok macera konulu kitapları tercih ettikleri onu sırasıyla duygusal, kahramanlık ve toplumsal konulu kitapların takip ettiği görülmektedir.

Oğurlu (2014), “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri” isimli araştırmasında TÜBİTAK tarafından desteklenen “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Yaratıcı Doğa Eğitimi Projesi’ne katılan 50 öğrenci (32 erkek, 18 kız) ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde bulunduğu, gizem ve bilim kurgu konularındaki roman türü kitapları tercih ettikleri ve kitaplarını tavsiyeyle değil kendi tercihlerine göre belirledikleri saptanmıştır. Eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu ancak gazete ve dergi okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kasımoğlu (2014) “Ortaokul 7. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Kahramanmaraş merkezinde bulunan biri köy, biri kasaba olmak üzere 6 ortaokuldaki 395 öğrenci (203 kız, 189 erkek) ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%81)okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri kitap türü roman olurken onu öykü ve bilim kurgu türleri izlemektedir. Öğrenciler kitap alırken en çok kitabın konusuna dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Araştırma grubundaki öğrencilere göre bir kitapta olması gereken en önemli özellik o kitabın anlaşılır bir dile sahip olmasıdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%84,05) günlük olarak bir gazeteyi takip etmediklerini belirtmişlerdir.

Deniz (2015), “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları” adlı araştırmasında Diyarbakır ili Merkez ilçesindeki iki okulda öğrenim gören 382 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuma Alışkanlık Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla roman ve hikâye türündeki eserlere, konu olarak ise macera ve duygusal içerikli kitaplara yöneldikleri görülmektedir. Şiir ve deneme türündeki eserlere az ilgi duydukları, dini içerikli eserleri diğerlerine göre daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okumaya en çok yönlendirenin aile olduğu sonucuna ulaşılmışken, en az medyanın etkili olduğu görülmektedir. Derslerdeki yoğunluktan ve kitap okuma alışkanlığı olmamasından dolayı yeterince kitap okuyamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin genellikle televizyon izleyerek, internette zaman geçirerek ve bilgisayar oynayarak boş zamanlarını geçirdikleri saptanmıştır.

Tuna (2016), “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında İzmir ili Buca ilçesi Ötüken Ortaokulu’nda öğrenim gören 62 öğrenci (26 kız, 36 erkek) ile çalışmıştır. Ölçme aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, Balcı (2009) tarafından geliştirilen “Okuma İlgi ve Alışkanlığı Anketi” ile yine Balcı (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Başarı Testleri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri kullanmanın öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma tutumunda etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma stratejilerini kullanmanın bilgilendirici metinlerde okuma becerilerini yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar, Kaya ve Bahar (2016), “Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Tercihlerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında Türkiye’nin güneydoğu illerinden birinde bulunan BİLSEM’e devam eden ve etmeyen 501 öğrenci (112 üstün zekâlı, 389 üstün zekâlı olmayan) öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin okuma tercihlerinin arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Çizgi roman türünün üstün zekâlı öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen tür olduğu görülürken üstün zekâlı olmayan öğrencilerin en fazla hikâye türünü tercih ettiği görülmüştür. İki grup öğrenci tarafından en az tercih edilen tür ise biyografik eserler olmuştur. Öğrencilerin kitap konusu tercihlerine bakıldığında macera türü üstün zekâlı olan ve olmayan öğrenciler arasında en çok tercih edilen tür olmuştur. Ansiklopedi türü, her iki

gruptaki öğrenciler için en az tercih edilen tür olmuştur. Öğrencilerin medya tercihlerine bakıldığında internet yayınları üstün zekâlı öğrenciler arasında en çok tercih edilen tür olurken, dergi ve magazinler üstün zekâlı olmayanlar arasında en çok tercih edilen türlerden olmuştur. Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrenciler arasında en az tercih edilen yazılı medyanın gazeteler olduğu görülmüştür.

Okur ve Özsoy (2017), “Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında Bartın ilinde öğrenim gören, özel yetenekli olarak tanılanmış 50 ortaokul öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler en çok roman okumayı tercih ederken en az şiir okuduklarını belirtmişlerdir. İçerik olarak ise en çok bilim kurgu kitaplarını okumayı tercih ederken en az din, gezi ve magazin içerikli kitapları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir diğer sonuca göre özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%92) evinde kitaplık bulunmaktadır. Öğrencilerin düzenli olarak gazete ve dergi okudukları da araştırma sonuçları arasındadır.

Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018), “Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı” isimli araştırmalarında Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden 4-8. sınıf düzeyindeki 40 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları, en çok heyecan verici kitapları (aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu) türünde kitapları okumayı tercih ettikleri, kitap seçiminde içeriğe önem verdikleri ve tavsiyeyi dikkate almadıkları; sayfa sayısı ve kitap kapağının da kitap tercihlerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kitapları en çok satın alarak temin ettikleri ve yakın çevrelerindeki bireylerin okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alevli (2018), “Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Ailelerinin Duyarlılığı” adlı araştırmasında Bursa ili merkezinde 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden 162 özel yetenekli öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%85) evinde kitaplık bulunmaktadır. Öğrencileri kitap okumaya en çok yönlendirenler anne ve babalardır. Onları öğretmenleri, arkadaşları ve kardeşleri izlemektedir. Öğrencilere göre çevrelerinde en çok kitap okuyanlar öğretmenleridir. Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin çoğunun ilkokuldan önce okumayı öğrendiğini ebeveynlerinin okul öncesi dönemde onlara kitap okuduğu, kitap seçiminde yardımcı oldukları, kitap hediye ettikleri, çocuklarıyla düzenli olarak kitapçıya gittikleri

böylece öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Karadayı (2019), “Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Ve Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında Ankara il merkezindeki iki BİLSEM’e kayıtlı olan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan 285 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları belirlenmiş, okuma tutumu ile cinsiyet, serbest zamanlarda kitap okuma durumu, çocuk/halk kütüphanesine gitme durumu, son bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı, sınıf düzeyi, bilgisayar ve internette zaman geçirme durumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Örneklemeye alınan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Kitap Okuma Profil ve Eğilimlerini Belirleme Anketi” ve Taş ve Okur (2016) tarafından geliştirilen “Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrenciler için Okuma Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda BİLSEM öğrencilerinin okuma tutumlarının yüksek olduğu ve kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları kitap türlerinin roman, öykü, çizgi roman ve anı olduğu ayrıca konu olarak sırasıyla macera, bilim kurgu, mizah/komedi, bilim/icat ve kahramanlık / tarih kitapları okudukları saptanmıştır. Öğrencilerin kitap seçerken sırasıyla konusuna, arkadaş önerisine, yazarına, öğretmenlerinin önerisine dikkat ettikleri bulunmuştur.

Ünal (2019), “Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları İle Yazma Eğilimleri” isimli araştırmasında Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerindeki BİLSEM'lere devam eden 4-8. sınıf düzeyinde 352 öğrenci (160 kız ile 192 erkek) ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkçe dersini ve yazmayı seven, kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulan, günlük tutan ve evlerinde kitaplıkları bulunan öğrencilerin, diğerlerine oranla çok daha olumlu okuma tutumuna ve yazma eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Stange ve Carter (1995), "Gifted Middle Grade Readers: Attitudes and Interests in The 90's." (Üstün Yetenekli Orta Sınıf Okuyucular: 90'larda Tutum ve İlgi Alanları) adlı araştırmalarında Orta Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı bölgelerinde özel yetenekli olarak tanılanmış 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 284 öğrencinin okuma tutumlarını ve ilgi alanlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin gizem, mizah, kurgu ve dergilere ilgi gösterdikleri görülmüştür. Din, sağlık, matematik, bilgisayar, coğrafya ve bilgilendirici metinlere az ilgi duydukları bir diğer sonuçtur. 7. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutum sağladıkları görülmektedir.

Kitano ve Lewis (2007), "Examining The Relationships between Reading Achievement and Tutoring Duration and Content for Gifted Culturally and Linguistically Diverse Students From Low-Income Backgrounds" (Düşük Gelirli, Kültürel ve Dilsel Olarak Farklı Olan Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Okuma Başarısı ile Ders Süresi ve İçeriği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi) adlı araştırmalarında 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 58 özel yetenekli öğrenci (34 erkek, 23 kız) ile çalışmışlardır. Öğrencilerin okuma başarıları ile ders süreleri ve içeriği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenciler düşük gelire sahiptirler ve dilbilimsel ve kültürel açıdan birbirlerinden farklı özellikler göstermektedirler. Öğrencilerin çoğunun (29 aile) evinde İspanyolca konuşulmaktadır. Diğer evlerde konuşulan diller Vietnamca, Kantonca, Çince, Lao ve Hmong'dur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kod çözme ve okuduğunu anlama stratejilerine yönelik verilen eğitimin özel yetenekli öğrencilerin okuma kazanımlarına yönelik başarıyı desteklediği görülmektedir.

Reis ve Boeve (2009), "How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in An Enriched, Differentiated Reading Program" (Akademik Olarak Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencileri Zenginleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Okuma Programındaki Zorluklara Nasıl Cevap Veriyor?) adlı araştırmalarında tanılanmış özel yetenekli öğrenciler ile çalışmışlardır. Bu öğrencilere okul sonrası zenginleştirilmiş okuma programı uygulanmıştır. Altı haftalık olan ve haftada iki kez uygulanan bu program sonrası özel yetenekli öğrencilerin mevcut eğitim seviyelerinin üzerinde olan metinleri okuyabildikleri görülmüştür.

Diem (2012), "How the Presence of A Technologically Supported Library Influences High School Student's Reading Habits and Skills" (Teknolojik Destekli Bir Kütüphanenin Varlığı Lise Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarını ve Becerilerini Nasıl Etkiler?) adlı araştırmasında 102 öğrenci (51 kız, 51 erkek) ile çalışmıştır. Araştırmanın amacı okul

kütüphanelerinin; öğrencilerin okuma alışkanlıklarına, kütüphane ziyaretlerine, cinsiyete göre okuduğunu anlama başarılarına ve okul türlerine olan etkisini görmektir. Araştırma sonuçlarına göre okul kütüphanesinin okuma başarısına %23,1 oranında olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Cinsiyete göre bakıldığında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oluwaseyi ve Oluwatise (2013), “A Survey of Reading and Internet Use Habits Among Undergraduate Students in Selected University Libraries in Nigeria” (Nijerya'daki Seçilmiş Üniversite Kütüphanelerindeki Lisans Öğrencileri Arasında Okuma ve İnternet Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma) adlı araştırmalarında Nijerya’da seçili üniversite kütüphanelerini kullanan 214 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin üniversite kütüphanelerinde bilgiye hangi yolla ulaştığını, okuma amaçlarının ne olduğunu, kitap okuma sıklıklarını, okumalarının önündeki engellerin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin araştırma amaçlı kitap okudukları, interneti sınav ve proje çalışması için kullandıkları bulunmuştur. Öğrenciler kütüphanede bilgiye ulaşabilecekleri kaynaklar yeterli olduğu zaman bilgiye rahat erişebildiklerini belirtmişlerdir.

Garces-Bacsal ve Yeo (2017), “Why and What They Read When They Don’t Have to: Factors Influencing The Recreational Reading Habits of Gifted Students in Singapore”(Mecbur Olmadıklarında Neden ve Ne Okurlar: Singapur'daki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rekreatif Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler) adlı araştırmalarında Singapur’da özel yetenekli bireylere yönelik eğitim veren dokuz okulun birine kayıtlı, 10-12 yaşlarında 125 öğrenci ile çalışmışlardır. Bu araştırmalarında öğrencilerin okuma alışkanlıklarını, niçin okuduklarını, hangi kitapları okumayı tercih ettiklerini ve okuma alışkanlıklarını etkileyen etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olduğu, eğlenme ve dinlenme için okudukları, okuma alışkanlıklarını en çok annelerinin ve babalarının etkilediği görülmektedir.

Bano, Jabeen ve Qutoshi (2018), “Perceptions of Teachers About the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve Their Academic Performance in Schools” (Okullarda Akademik Performanslarını Geliştirmek İçin Çocukların Okuma Alışkanlıklarının Geliştirilmesinde Velilerin Rolüne İlişkin Öğretmen Algıları)adlı araştırmalarında Pakistan’ın Gilgit şehrinde yer alan bir özel okuldaki öğrenciler ile çalışmışlardır. Araştırma bulgularına bakıldığında okuma alışkanlığı kazanan bireylerin

akademik olarak da başarılı oldukları görülmektedir. Bir diğere sonuç ise ebeveynlerin erken yaşlarda çocuklarına okumayı sevdirmeleri onların okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma verilerinin nasıl toplandığı, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ve tercihlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı/(sıralı nicel → nitel) karma yöntemler araştırması deseni (explanatory sequential mixed methods research design), “Bir araştırma popülasyonundaki trendleri ya da çalışılan konular veya kavramlar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan nicel veri toplama ve analizi ile başlar. Devamında yürütülen nitel veri toplama ve analizin amacı, ilk aşamada elde edilen nicel sonuçların nitel veri toplama ve analizi ile açıklanmasıdır” (Creswell, 2003’ten Akt. Baki ve Gökçek, 2012: 9; Creswell ve Plano Clark, 2018’den Akt. Toraman, 2021: 17).

Bu desende nicel araştırma yöntemlerinden “betimleyici, ilişkiyel tarama” modeli ile elde edilen verilerin nitel araştırma yöntemiyle elde edilen verilerle desteklenerek açıklanması planlanmıştır. Tarama modellerinde amaç şimdi veya geçmişte var olan bir durumu değiştirmeden betimlemektir. Araştırmada odak noktası olan bireyi, nesneyi veya olayı kendi şartları göz önünde bulundurularak, değiştirilmeden ve etkilemeden tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan, iyi gözlem yapabilmektir (Karasar, 2012: 77). Tarama araştırmalarında, bir olaya veya konuya ilişkin katılımcıların ilgileri, becerileri, tutumları ve görüşleri belirlenir (Büyüköztürk, vd., 2008, s.177). “Betimleyici araştırmalar, var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin ortaya konması esas öncelikli olandır” (Çömlekçi, 2001, s.28). İlişkiyel tarama modelinde ise amaç, iki veya daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesidir derecesini belirlemektir (Yetgin, 2020: 40).

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda Gömleksiz (2004) tarafından hazırlanan "Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve

nitel boyutunda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bulunan üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi ve Kaman ilçesinde bulunan Kaman Bilim ve Sanat Merkezi'nin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 58 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Nicel örneklemin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımı olan amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı kalarak zengin bilgi durumlarının seçilerek derinlemesine araştırılmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu kapsamda çalışmada BİLSEM'e kayıtlı olma ve 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler örneklem grubuna seçilmişlerdir. 2019 yılında başlayan Covid-19 salgını nedeniyle BİLSEM'e öğrenci alımları Türkiye genelinde sekteye uğradığından dolayı çalışmanın yapıldığı yılda BİLSEM'e kayıtlı 2. sınıf öğrencisi bulunmadığı için çalışmaya 2. sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Nitel veriler ise örneklem grubundaki öğrenciler arasından uygun örnekleme ile belirlenmiş olan 18 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmacı okula gittiği gün dersleri olan öğrencileri sürece dahil ettiği için bu model tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde isteyenler örnekleme dahil edilir ve bu yöntem hem zaman hem de ekonomik açıdan büyük tasarruf sağlar (Ural ve Kılıç, 2011: 43).

Araştırma grubu toplam 58 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler, demografik veriler Tablo 3.1'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 3. 1.BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine, Yetenek Alanlarına ve Anne-Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımları

	F	%	
Cinsiyet	Erkek	25	43,1
	Kız	33	56,9
	Toplam	58	100,0
Yetenek Alanı	Resim	15	25,8
	Müzik	17	29,3
	Genel Zihinsel Yetenek	26	44,8
	Toplam	58	100,0
	3.sınıf	22	37,9

Sınıf düzeyi	4.sınıf	36	62,1
	Toplam	58	100,0
Anne Eğitim Durumu	Lise mezunu	16	27,6
	Üniversite mezunu	36	62,1
	Yüksek lisans-Doktora	6	10,3
	Toplam	58	100,0
Baba Eğitim Durumu	Lise mezunu	7	12,1
	Üniversite mezunu	40	69,0
	Yüksek lisans- Doktora	11	19,0
	Toplam	58	100,0

BİLSEM'e devam eden ve araştırma grubuna katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde 25'inin (%43,1) erkek, 33'ünün (%56,9) kız olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Yetenek alanlarına göre dağılımlara bakıldığında 15 (%25,8) öğrencinin resim, 17 (%29,3) öğrencinin müzik ve 26 (% 44,8) öğrencinin genel zihinsel yetenek alanında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları incelendiğinde 22'sinin (% 37,9) 3. sınıf ve 36'sının (% 62,1) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki BİLSEM'e devam eden öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında 16'sının (%27,6) lise, 36'sının (%62,1) üniversite, 6'sının (%10,3) yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında; 7'sinin (%12,1) lise, 40'ının (%69,0) üniversite, 11'inin (%19,0) yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Bu süreçler ve veri toplamada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" (Ek-1) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için ilgili yerlerden gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada gerekli nicel verilen toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" (Ek-2) kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba

okuma sıklığı, evde kitaplık olup olmadığına, her gün kitap okuyup okumamalarına ve bilgisayar ve internette ne kadar zaman geçirdiklerine ilişkin bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1.2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik 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 içermektedir. Olumlu ifadeli maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz tutum maddelerine verilen cevapların farklı bir puanlama ile değerlendirilmesinin nedeni; Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumların maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanmasından kaynaklanmaktadır. Tablo 6’da ölçeğin altı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının sırasıyla .70 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin bütünde ve alt boyutlarıyla güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No’lar	Güvenirlik Katsayıları
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	.79

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

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli nitel veriler için araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu (Ek-3) hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uyan soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak form her bir maddenin ölçülmek istenen hedefi ölçüp ölçmediği ve madde yazma tekniklerine uygun olup olmadığı yönünden incelenmesi amacıyla bir devlet üniversitesinde görevli profesör ve doçent doktor olmak üzere iki alan uzmanına ve bir

devlet ilkokulunda 20 yıldır görev yapan dil uzmanına sorulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu form aşağıdaki cümleleri içermektedir:

- 1- Kitap okurum çünkü
- 2- Çok sık kitap okuyamıyorum. Çünkü.....
- 3-türünde kitapları okumayı tercih ediyorum. Çünkü
- 4- Okumak için tercih ettiğim kitapları seçerken en çok dikkat ettiğim hususlar şunlardır:

3 ve 4. sınıf düzeyindeki 18 öğrenci ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler araştırma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Öğrencilere, görüşme formunda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorular sorularak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı, öğrencilerin cevaplarını yazılı olarak ifade etmelerini söylemiştir. Görüşme sonunda öğrencilerin verdiği cevaplar öğrencilere tekrar okunarak teyit alınmış ve veri kaybı azaltılmaya çalışılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. BİLSEM öğrencilerinin okuma tutum ve tercihlerini belirlemek için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır. İlişkisel veri analizinin işe koşulmasında elde edilen verilerin homojenliğine bakılıp normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3. 3. Verilerin Normalliği İle İlgili Bulgular

	Okuma tutumu ölçeği geneli
N	58
Ort	4,44
Medyan	4,57
Mod	4,57
Çarpıklık	-1,419
Basıklık	1,589
Kolmogorov-Smirnov	,225; p<,05

Tablo 3. 3 incelendiğinde okuma tutum ölçeği geneli için oluşan medyan ve mod değerlerinin birbirine eşit olduğu ancak ortalamanın düşük olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise -1,419 ile 1,589 arasında değişmektedir. Kalaycı (2005)'e göre normal dağılım simetrik bir dağılımdır ve mod, medyan, ortalama değerleri birbirine eşittir. Farklı kaynaklarda çarpıklık-basıklık değerleri için en az (+1,5) - (-1,5) değerleri arasında

olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2006). Bunun yanında örneklem büyüklüğünün 50 ve üstü olmasından dolayı Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve hesaplanan değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($.225$; $p < .05$). Tüm bu gerekçeler doğrultusunda verilerin normal dağılım göstermediği yorumu yapılabilir. Bu kapsamda araştırma verilerinin analizinde iki gözenekli bağımsız değişkenler için (cinsiyet, sınıf düzeyi gibi) okuma tutum ölçeği geneli ve alt boyutları arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi, ikiden fazla gözenekli bağımsız değişkenler için (Anne ve babalarının eğitim durumları, bilgisayar ve internette zaman geçirme gibi) Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

BİLSEM öğrencilerine uygulanan okuma tutum ölçeğinde yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenirken değerlendirme ölçeği grup aralıklarının belirlenmesinde ranj ve yapılacak grup sayısı değerleri ($a = \text{ranj/yapılacak grup sayısı}$) dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır (Taşdemir, 2000). Bu kapsamda hesaplanan aralıklar Tablo 3. 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Tamamen Katılıyorum	5.00- 4.20
4	Katılıyorum	4.19- 3.40
3	Kısmen Katılıyorum	3.39-2.60
2	Katılmıyorum	2.59-1.80
1	Hiç Katılmıyorum	1.79-1.00

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; sözel, yazılı veya diğer verilerin içerdiği görüşü veya mesajı anlam ve dilbilgisi bakımından standartlaştırarak sistematik olarak ayırma, sayılarla ifade etme ve yorumda bulunma olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu çalışmada içerik analizi ile elde edilen nitel veriler temalara göre kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılarla bulgular açıklanmaya yorumlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek için elde edilen verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilerek değerlendirilmesine ve elde edilen bulguların tablolar halinde sunulmasına yer verilmiştir. Araştırmada, BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları ve tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar, alt araştırma problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi "BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve tercihleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutumları ile ilgili veriler Tablo 4.1 ve 4.2'de sunulmaktadır:

Tablo 4.1. BİLSEM öğrencilerinin okuma tutumları ölçeği ve alt boyutları ile ilgili ortalamaları

	N	\bar{x}	SS	Düzye
GENEL TOPLAM	58	4,44	,410	Kesinlikle katılıyorum
Sevgi	58	4,53	,501	Kesinlikle katılıyorum
Alışkanlık	58	4,57	,434	Kesinlikle katılıyorum
Gereklilik	58	4,02	,482	Katılıyorum
İstek	58	4,39	,723	Kesinlikle katılıyorum
Etki	58	4,43	,566	Kesinlikle katılıyorum
Yarar	58	4,71	,423	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 4.1 incelendiğinde BİLSEM öğrencilerinin okuma tutum ölçeği ortalamalarının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{x}=4,44$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu BİLSEM'e devam eden öğrencilerin okumaya yönelik yüksek bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde de öğrencilerin sadece gereklilik alt boyutunda "Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{x}=4,02$) diğer tüm alt boyutlarda ise "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde yüksek tutum puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumayı gerekli görme ile ilgili diğer boyutlara göre daha düşük ortalamalara sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.2. BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS
1. Sevgi	1	Kitap okumayı sevmiyorum.	1,24	,657
	3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	1,15	,488
	5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	1,08	,283

	6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	1,12	,328
	8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	4,51	,922
	16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	3,56	1,339
	20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	4,27	1,104
2. Alışkanlık	2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	1,32	,573
	7	Hiç kitap okumuyorum.	1,12	,328
	18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	4,77	,531
	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	3,98	1,162
3. Gereklilik	4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	1,15	,410
	9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.	2,65	1,516
	11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	4,77	,460
4. İstek	13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	2,18	1,206
	10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	4,60	,699
	12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	4,32	,998
5. Etki	29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	4,24	1,048
	14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	3,67	1,219
	17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	4,63	,667
	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	4,72	,669
6. Yarar	30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	4,72	,669
	15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	4,79	,521
	19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	4,84	,410
	21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	4,74	,515
	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	4,82	,424
	23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	4,79	,554
	24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	4,63	,693
	26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	4,50	,777
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	4,58	,750	

BİLSEM öğrencilerinin “sevgi” faktörüne ilişkin okuma tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Boş zamanlarımda kitap okumak

hoşuma gider.” ($\bar{x}=4,51$) ve “Türk klasiklerini okumayı seviyorum.” ($\bar{x}=4,27$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.” ($\bar{x}=1,12$) ve “Kitap okumaktan nefret ediyorum.” ($\bar{x}=1,08$) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “alışkanlık” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.” ($\bar{x}=4,77$) ve “Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.” ($\bar{x}=3,98$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Kitap okuma alışkanlığım yok.” ($\bar{x}=1,32$) ve “Hiç kitap okumuyorum.” ($\bar{x}=1,12$) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “gereklilik” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok “Kitap okumayı gerekli buluyorum.” ($\bar{x}=4,77$) ve “Okumanın önemini yeterince kavranmadığı inancındayım.” ($\bar{x}=2,65$), en az ise “Gazete okumayı gereksiz buluyorum.” ($\bar{x}=2,18$) ve “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.” ($\bar{x}=1,15$) ifadelerine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “istek” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok “İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.” ($\bar{x}=4,60$), en az ise “Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.” ($\bar{x}=4,24$) ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “etki” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.” ($\bar{x}=4,72$) ve “Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.” ($\bar{x}=4,72$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.” ($\bar{x}=4,63$) ve “Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.” ($\bar{x}=3,67$) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “yarar” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.” ($\bar{x}=4,84$) ve “Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.” ($\bar{x}=4,82$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.” ($\bar{x}=4,58$) ve “Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.” ($\bar{x}=4,50$) olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin genelinde ise öğrencilerin en yüksek katılım gösterdikleri ifadelerin yarar boyutu altında olduğu gözlenmiştir ve bu maddeler şöyledir: “Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.”, “Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.”, “Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.” ve “Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.” En az katılım gösterdikleri ifadeler şöyledir: “Kitap okumaktan nefret ediyorum.”, “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.”, “Hiç kitap okumuyorum.”, “Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” ve “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.”

4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.1. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3. BİLSEM öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
GENEL	Kız	33	30,38	1002,50	383,500	,649
	Erkek	25	28,34	708,50		
Sevgi	Kız	33	29,92	987,50	398,500	,824
	Erkek	25	28,94	723,50		
Alışkanlık	Kız	33	31,64	1044,00	342,000	,254
	Erkek	25	26,68	667,00		
Gereklilik	Kız	33	32,41	1069,50	316,500	,121
	Erkek	25	25,66	641,50		
İstek	Kız	33	30,21	997,00	389,000	,702
	Erkek	25	28,56	714,00		
Etki	Kız	33	29,91	987,00	399,000	,829
	Erkek	25	28,96	724,00		
Yarar	Kız	33	30,38	1002,50	383,500	,637
	Erkek	25	28,34	708,50		

Tablo 4.3’te BİLSEM öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde kız öğrencilerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=30,38$) erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından ($\bar{x}=28,34$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası sıra ortalamalar farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U= 383,500$; $p>,05$). Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre okumaya yönelik tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

Ölçeğin her bir alt boyutu incelendiğinde de kız öğrencilerin tutum sıra ortalamalarının yine erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline benzer olarak grupların sıra ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak yine anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından ölçeğin her bir alt boyutunda da benzer düzeyde okumaya yönelik tutum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.2. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4. 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 4. BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sınıf	3.sınıf	22	37,23	819,00	226,00	,006
	4.sınıf	36	24,78	892,00		

Tablo 4.4’e bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde 3.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=37,23$) 4.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından ($\bar{x}=24,78$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U=226,000$; $p<,05$) Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okumaya yönelik tutularının 3.sınıf lehine değiştiğini göstermektedir.

4.1.3. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4. 5’te verilmiştir.

Tablo 4. 5. BİLSEM öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Ki kare	P
--	--	---	-----------	---------	---

Anne eğitim durumu	Lise mezunu	16	29,72	,094	,954
	Üniversite mezunu	36	29,10		
	Yüksek lisans-Doktora	6	31,33		
Baba eğitim durumu	Lise mezunu	7	27,00	1,223	,543
	Üniversite mezunu	40	31,11		
	Yüksek lisans-Doktora	11	25,23		

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçeğin geneline bakıldığında annesi yüksek lisans ve doktora mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=31,33$) olanların sıra ortalamalarının, lise mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=29,72$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=29,10$) olanların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=,954$; $p>.05$).

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ölçeğin geneline bakıldığında babası üniversite mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=31,11$) olanların sıra ortalamalarının lise mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=27,00$) ve yüksek lisans ve doktora mezunu ($\bar{x}_{\text{sıra}}=25,23$) olanların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=1,223$; $p>.05$).

4.1.4. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin ve babalarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4. 6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. BİLSEM öğrencilerinin annelerinin ve babalarının kitap okuma durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Ki kare	P	Anlamlı farkın kaynağı
Anne kitap okuma durumu	¹ Ara sıra	21	21,83	7,623	,022	3>1
	² Genellikle	23	31,87			
	³ Her zaman	14	37,11			
Baba kitap okuma durumu	¹ Hiç	5	9,40	10,392	,016	3>1
	² Ara sıra	27	28,41			
	³ Genellikle	18	36,61			
	⁴ Her zaman	8	29,75			

“Anne kitap okuma durumu” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında annesinin “her zaman” ($\bar{x}_{\text{sıra}}=37,11$) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarının, genellikle ($\bar{x}_{\text{sıra}}=31,87$) ve ara sıra ($\bar{x}_{\text{sıra}}=21,83$) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra

ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak “her zaman” kitap okuyanlar ile “ara sıra” kitap okuyanlar arasında “her zaman” okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($X^2=7,623$; $p<.05$).

“Baba kitap okuma durumu” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında babasının genellikle ($\bar{x}_{\text{sıra}}=36,61$) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarının, her zaman ($\bar{x}_{\text{sıra}}=29,75$ ve ara sıra ($\bar{x}_{\text{sıra}}=28,41$) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Babasının hiç okumadığını belirten öğrencilerin sıra ortalamaları ise $\bar{x}_{\text{sıra}}=9,40$ ’dır. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak genellikle kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında yine genellikle kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2=10,392$; $p<.05$).

4.1.5. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının evlerinde kitaplık olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi ile elde edilmiş sonuçlar Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evinizde Kitaplık Var mı?	Evet	46	30,41	1399,00	234,000	,420
	Hayır	12	26,00	312,00		

Tablo 4. 7 değerlendirildiğinde BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumları incelendiğinde evlerinde kitaplık olan öğrencilerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=30,41$) olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarından ($\bar{x}=26,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar değerlendirildiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=234,000$; $p>.05$). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

4.1.6. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4. 8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre okuma tutumları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kitap okuma sıklıkları	Bazen	20	29,83	596,50	373,500	,915
	Her gün	38	29,33	1114,50		
Düzenli kitap okuma alışkanlıkları	Evet	52	29,87	1553,00	137,000	,628
	Hayır	6	26,33	158,00		

Tablo 4.8’e bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde bazen diyen öğrencilerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=29,83$) her gün diyen öğrencilerin sıra ortalamalarından ($\bar{x}=29,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=373,500$; $p>,05$). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde evet diyen öğrencilerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=29,87$) hayır diyen öğrencilerin sıra ortalamalarından ($\bar{x}=26,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=137,000$; $p>,05$). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

4.1.7. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. BİLSEM öğrencilerinin bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre okuma tutumları ile ilgili Kruskall Wallis H testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Ki kare	P	Anlamlı farkın kaynağı
Bilgisayar ve internette zaman geçirme	¹ Günde 1 saat ve daha az	48	32,52	10,728	,005	1>3
	² Günde 2 saat	5	22,20			
	³ Günde 3 saat ve daha fazla	5	7,80			

BİLSEM öğrencilerinin “Bilgisayar ve internette zaman geçirme” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında günde 1 saat ($\bar{x}_{\text{sıra}}=32,52$) zaman geçiren öğrencilerin sıra ortalamalarının günde 2 saat ($\bar{x}_{\text{sıra}}=22,20$) ve günde 3 saat ve daha fazla ($\bar{x}_{\text{sıra}}=7,80$) zaman geçiren öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak günde 3 saat ve daha fazla zaman geçirenler ile günde 1 saat ve daha az vakit geçirenler arasında ikinci lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($X^2=10,728$; $p<.05$). Bu bulgu günlük teknolojiye daha çok vakit ayıran öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının azaldığını göstermektedir.

4.1.8. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında kimler etkili olmaktadır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Okuma alışkanlığı kazanmanızda en etkili olduğunu düşündüğünüz kimdi?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Kimin Etkili Olduğuna İlişkin Frekans Dağılımları

Okuma alışkanlığı kazanmada etkilenilen kişi	F	%
Öğretmen	23	39,7
Anne	22	37,9
Baba	4	6,9
Diğer	4	6,9
Arkadaş	3	5,2
Kardeş	2	3,4
Toplam	58	100

Araştırma grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olan kişi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 23’ünün (%39,7) öğretmeni, 22’sinin (%37,9) annesi, 4’ünün (%6,9) babası, 3’ünün (%5,2) arkadaşı ve 2’sinin (%3,4) kardeşi olduğu görülmektedir. 4 (%6,9) kişinin bu kişiler dışında diğer olarak belirttiği görülmektedir.

4.1.9. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri hangileridir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Okumayı tercih ettiğiniz kitap türleri hangileridir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kitap Türleri	F	%
Macera	53	91,4
Komedi/Mizah	39	67,2
Bilim ve İcat	37	63,8
Bilimkurgu/Fantastik	35	60,3
Hayvanlar âlemi	29	50,0
Doğa/Tabiat	21	36,2
Tarih kitapları	21	36,2
Korku	20	34,5
Sağlık	20	34,5
Sporla ilgili	17	29,3
Cinayet	15	25,9
Polisiye	12	20,7
Şiir	12	20,7
Aşk/Romantik	10	17,2
Dini kitaplar	7	12,1

BİLSEM öğrencilerinin okuma tercihleri ile ilgili betimsel bulgulara bakıldığında en çok macera (f=53) türünde kitapların tercih edildiği görülmektedir. Macera türünü sırasıyla komedi/mizah (f=39), bilim ve icat (f=37), bilimkurgu/fantastik (f=35), hayvanlar âlemi (f=29), doğa/tabiat (f=21), tarih kitapları (f=21), korku (f=20), sağlık (f=20) türünde kitaplar izlemektedir. Daha az tercih edilen kitaplar ise sporla ilgili (f=17), cinayet (f=15), polisiye (f=12), şiir (f=12), aşk/romantik (f=10) türünde kitaplardır. Dini kitaplar (f=7) ise en az tercih edilen tür olmuştur.

4.1.10. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Tablo 4. 12. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kitap Türleri	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Macera	29	24	53
Komedi/Mizah	21	18	39
Bilim ve İcat	20	17	37

Bilimkurgu/Fantastik	22	13	35
Hayvanlar âlemi	13	16	29
Doğa/Tabiat	11	10	21
Tarih kitapları	13	8	21
Korku	14	6	20
Sağlık	11	9	20
Sporla ilgili	7	10	17
Cinayet	10	5	15
Polisiye	6	6	12
Şiir	8	4	12
Aşk/Romantik	8	2	10
Dini kitaplar	3	4	7

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okumaktan hoşlandıkları kitap türlerine ilişkin veriler incelendiğinde; kız öğrencilerin sırasıyla en çok macera (f=29), bilimkurgu/fantastik (f=22), komedi/mizah (f=21) ve bilim ve icat (f=20) türünde kitaplardan hoşlandığı; erkek öğrencilerin sırasıyla en çok macera (f=24), komedi/mizah (f=18), bilim ve icat (f=17) ve hayvanlar âlemi (f=16) türünde kitaplardan hoşlandıkları görülmektedir.

BİLSEM öğrencilerinin daha az tercih ettikleri kitap türlerine bakıldığında kız öğrencilerin şiir (f=8), aşk/romantik (f=8), polisiye (f=6) ve dini kitaplar (f=3) ; erkek öğrencilerin cinayet (f=5), şiir (f=4), dini kitaplar (f=4) ve aşk/romantik (f=2) türünde kitapları okumayı daha az tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.11. “BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Tablo 4. 13. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kitap Türleri	Sınıf		Toplam
	3.Sınıf	4.Sınıf	
Macera	19	34	53
Komedi/Mizah	17	22	39
Bilim ve İcat	14	23	37
Bilimkurgu/Fantastik	12	23	35
Hayvanlar âlemi	12	17	29
Doğa/Tabiat	9	12	21
Tarih kitapları	6	15	21
Korku	5	15	20
Sağlık	9	11	20
Sporla ilgili	8	9	17
Cinayet	7	8	15
Polisiye	7	5	12
Şiir	5	7	12
Aşk/Romantik	8	2	10
Dini kitaplar	2	5	7

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okumaktan hoşlandıkları kitap türlerine ilişkin veriler incelendiğinde; 3.sınıfa devam eden öğrencilerin sırasıyla en çok macera (f=19), komedi/mizah (f=17), bilim ve icat (f=14)ve bilimkurgu/fantastik (f=12) türünde kitaplardan hoşlandığı; 4.sınıfa devam eden öğrencilerin sırasıyla en çok macera (f=34), bilim ve icat (f=23), bilimkurgu/fantastik (f=23)ve komedi/mizah (f=22) türünde kitaplardan hoşlandıkları görülmektedir.

BİLSEM öğrencilerinin daha az tercih ettikleri kitap türlerine bakıldığında 3.sınıfa devam eden öğrencilerin tarih (f=6), korku (f=5), şiir (f=5) ve dini (f=2) kitapları; 4.sınıfa devam eden öğrencilerin ise şiir (f=7), polisiye (f=5), dini kitaplar (f=5) ve aşk/romantik (f=2) türünde kitapları okumayı daha az tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.12. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencileri okudukları kitapları nasıl elde etmektedirler?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Okuduğunuz kitapları nasıl elde ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Okudukları Kitapları Nasıl Elde Ettiklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kitap elde etme yolları	F	%
Annem ya da babamla gidiyoruz, ben seçiyorum.	47	81,0
Annem ya da babam alıyor.	34	58,6
Sınıf kitaplığından alıp okuyorum.	21	36,2
Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	20	34,5
Harçlığımla kendim satın alıyorum.	16	27,6
Halk kütüphanesinden alıyorum.	16	27,6
Okul kütüphanesinden alıyorum.	16	27,6
Hediye geliyor.	14	24,1
Diğer	6	10,3

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları kitapları nasıl elde ettiklerine ilişkin değişkene göre dağılımları incelendiğinde; 47’sinin (%81,0) annesi veya babasıyla gidip kendi seçtiği, 34’ünün (%58,6) annesinin veya babasının aldığı, 21’inin (%36,2) sınıf kitaplığından alıp okuduğu, 20’sinin (%34,5) arkadaşlarından ödünç aldığı, 16’sının (%27,6) harçlıklarıyla kendi satın aldığı, 16’sının (%27,6) halk kütüphanesinden aldığı 16’sının (%27,6) okul kütüphanesinden aldığı, 14’ünün (%24,1) hediye geldiği, 6’sının (%10,3) diğer olarak belirttiği görülmektedir.

4.1.13. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumalarına engel olan durumlar nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “**Kitap okumanıza engel olan durumlar nelerdir?**” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 15. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Durumlar

Kitap Okumalarına Engel Olan Durumlar	F	%
Ödevlerin çokluğu	16	27,6
Sesli ortam	15	25,9
Arkadaşlarıyla görüşmek	7	12,1
Telefon-Tablet	3	5,2
Televizyon	2	3,4
Kitapların pahalı olması	2	3,4
Bilgisayar	0	0
Ev işleri	0	0

Araştırma grubundaki öğrencilerin okumalarına engel olan durumlara bakıldığında 16’sının (%27,6) ödevlerin çokluğu, 15’inin (%25,9) sesli ortam, 7’sinin (%12,1) arkadaşlarıyla görüşmek, 3’ünün (%5,2) telefon-tablet, 2’sinin (% 3,4) televizyon, 2’sinin (%3,4) kitapların pahalı olması cevaplarını verdiği görülmektedir. Okumasına engel olan durum olarak bilgisayar ve ev işleri seçeneğini işaretleyen hiç öğrenci olmadığı görülmektedir.

4.1.14. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri okuma araçları hangisidir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “**Tercih ettiğiniz okuma aracı hangisidir?**” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Tercih Ettikleri Okuma Araçlarına İlişkin Frekans Dağılımları

Tercih edilen okuma araçları	F	%
Basılı kitap	54	93,1
Telefon	7	12,1
Bilgisayar	6	10,3
Tablet	6	10,3
Dijital kitap	5	8,6
İnternet materyalleri	3	5,2
Elektronik kitap okuyucu	3	5,2

BİLSEM’e devam eden ve araştırma grubuna katılan öğrencilerin tercih ettikleri okuma araçlarına bakıldığında 54’ünün (%93,1) basılı kitap, 7’sinin (%12,1) telefon 6’sının (%10,3) bilgisayar, 6’sının (%10,3) tablet, 5’inin (%8,6) dijital kitap, 3’ünün (%5,2) internet materyalleri ve 3’ünün (%5,2) elektronik kitap okuyucu tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.15. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Okumak için tercih ettiğiniz kitapları seçerken kitabın en çok hangi özelliğine dikkat edersiniz? Sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Seçimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Frekans Dağılımları

Kitap seçiminde dikkat ettikleri hususlar	f	%
Konusu	52	89,7
Öğretmenlerinin önerisi	30	51,7
Yazarı	28	48,3
Ailesinin önerisi	27	46,6
Arkadaşlarının önerisi	17	29,3
Çok Satanlar Listesinde Olması	17	29,3
Kalınlığı	17	29,3
Fiyatı	14	24,1
Kapağı	11	19,0
Resimli olması	6	10,3

BİLSEM’e devam eden ve araştırma grubuna katılan öğrencilerin kitap seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında 52’sinin (%89,7) konusuna, 30’unun (%51,7) öğretmenlerinin önerisine, 28’inin (%48,3) yazarına, 27’sinin (%46,6) ailesinin önerisine 17’sinin (%29,3) arkadaşlarının önerisine, 17’sinin (%29,3) çok satanlar listesinde olmasına, 17’sinin (%29,3) kalınlığına, 14’ünün (%24,1) fiyatına, 11’inin (%19,0) kapağına ve 6’sının (%10,3) resimli olmasına dikkat ettiği görülmektedir. Bu cevaplar öğrencilerin kitap seçiminde ne denli bilinçli olduklarının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin neden kitap okuduklarına ve okuyamadıklarına, tercih ettikleri kitap türünü seçme nedenlerine ve okumak için tercih ettikleri kitapları seçerken kitabın en çok hangi özelliğine dikkat ettiklerine yer verilmiştir.

BİLSEM öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan boşluklara yazdıkları aşağıda kategorize edilmiş ve bu kategoriler altında öğrencilerin yanıtlarına yer verilmiştir.

4.1.16. “BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma gerekçeleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Kitap okurum çünkü” boşluğuna yazdıkları cevaplar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okuma Gerekçeleri

Okumayı seviyorum, okumaktan keyif alıyorum (f=7)
Ö-3. <i>Kitap okurum çünkü okumak çok keyifli.</i>
Ö-6. <i>Kitap okurum çünkü içinde farklı maceralar olduğu için kitap okumayı seviyorum.</i>
Ö-9. <i>Kitap okurum çünkü okuduğumda mutlu oluyorum, çok seviyorum.</i>
Ö-11. <i>Kitap okurum çünkü kitap okumayı çok seviyorum.</i>
Ö-13. <i>Kitap okurum çünkü kitap okumayı seviyorum.</i>
Ö-16. <i>Kitap okurum çünkü kitap okurken eğleniyorum, sıkılmıyorum.</i>
Ö-18. <i>Kitap okurum çünkü bazı kitaplar çok zevkli ve eğlenceli.</i>
Yeni bilgiler, yeni kelimeler öğreniyorum (f=5)
Ö-2. <i>Kitap okurum çünkü her okuduğumda başka başka şeyler öğreniyorum.</i>
Ö-7. <i>Kitap okurum çünkü okudukça yeni kelimeler ve bilgiler öğreniyorum.</i>
Ö-8. <i>Kitap okurum çünkü kelime dağarcığımın gelişmesini istiyorum.</i>
Ö-10. <i>Kitap okurum çünkü kitaplar bilgilenmemize yardımcı olur.</i>
Ö-14. <i>Kitap okurum çünkü daha çok bilgi sahibi olmak istiyorum.</i>
Hayal dünyamı geliştirdiğini düşünüyorum (f=3)
Ö-5. <i>Kitap okurum çünkü okudukça hayal dünyam gelişir. Anlatılanların benim başıma geldiğini hayal ederek okumak beni çok heyecanlandırıyor.</i>
Ö-12. <i>Kitap okurum çünkü kitap okudukça anlama ve düşünce hislerim canlanır, hayal dünyam gelişir.</i>
Ö-17. <i>Kitap okurum çünkü hayal kurmayı çok seviyorum ve okursam hayal dünyam gelişir.</i>
Daha iyi anlamak, hata yapmamak istiyorum (f=3)
Ö-4. <i>Kitap okurum çünkü okudukça metni anlamam gelişir.</i>
Ö-10. <i>Kitap okurum çünkü kitap okumak soruları çözmemi, daha iyi anlamamı sağlar.</i>
Ö-15. <i>Kitap okurum çünkü kitap okudukça okuduklarımızı daha iyi anlarız ve hata yapma oranımız düşer.</i>
Okumanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum (f=2)
Ö-2. <i>Kitap okurum çünkü kitap okumak bana eğlenceli geliyor.</i>
Ö-11. <i>Kitap okurum çünkü bazı kitaplar çok eğlenceli.</i>
Okumamı geliştirdiğini, akıcı ve hızlı okumamı sağladığını düşünüyorum (f=2)
Ö-1. <i>Kitap okurum çünkü okumamın gelişmesini isterim. Hızlı okumak isterim.</i>
Ö-4. <i>Kitap okurum çünkü okudukça daha akıcı okumaya başlarım.</i>

Verilere göre BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sebepleri olarak en çok “Okumayı seviyorum, okumaktan keyif alıyorum” (f=7) yazdıkları görülmektedir. Bu sebebi sırasıyla “Yeni bilgiler, yeni kelimeler öğreniyorum” (f=5), “Hayal dünyamı geliştirdiğini düşünüyorum” (f=3), “Daha iyi anlamak, hata yapmamak istiyorum” (f=3), “Okumanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum” (f=2) ve “Okumamı geliştirdiğini, akıcı ve hızlı okumamı sağladığını düşünüyorum” (f=2) sebepleri takip etmektedir.

4.1.17. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuyamama nedenleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Çok sık kitap okuyamıyorum. Çünkü.....” boşluğuna yazdıkları cevaplar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Kitap Okuyamama Nedenleri

Vaktim olmadığı için okuyamıyorum (f=3)
Ö-11. <i>Kitap okuyamıyorum, çünkü bazen vaktim olmuyor.</i>
Ö-16. <i>Kitap okuyamıyorum, çünkü bazen kitap okumaya zaman bulamıyorum.</i>
Ö-18. <i>Kitap okuyamıyorum, çünkü bazen okumaya vaktim kalmıyor.</i>
Yorgun olduğum zaman okuyamıyorum (f=1)
Ö-8. <i>Yorgun olduğum zaman okumayı istemiyorum.</i>

Verilere göre BİLSEM öğrencilerinin kitap okuyamama nedenleri olarak en çok “Vaktim olmadığı için okuyamam” (f=3) yazdıkları görülmektedir. İkinci olarak “Yorgun olduğum zaman okuyamıyorum” (f=1) yazılmıştır. Toplamda bu 4 öğrenci dışında kitap okuyamama nedenlerini yazan öğrenci olmamıştır. Bu durumda öğrencilerin genel olarak kitap okumaya zaman buldukları şeklinde yorumlanmıştır.

4.1.18. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri kitap türünü seçme nedenleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “.....türünde kitapları okumayı tercih ediyorum. Çünkü” boşluğuna yazdıkları cevaplar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Okumak İçin Tercih Ettikleri Kitapları Seçme Nedenleri

Okurken heyecanlanıyorum. (f=5)
Ö-5; Ö-7okurken çok heyecanlanıyorum.
Ö-12.heyecan dolu olduğumu düşünüyorum.
Ö-13; Ö-14beni heyecanlandırıyor.
Merak ediyorum, bitirmek istiyorum. (f=4)
Ö-1.ne olacağını merak ediyorum, biran önce bitirmek istiyorum.
Ö-2.....sonunu merak ettiğim için okuyorum. Ne olacağı konusunda fikir yürütüyorum ve daha keyifli okuyorum.
Ö-6.....bu tür bende merak duygusu oluşturuyor.
Ö-14.....merak ediyorum, merak ettiğim için de biran önce bitiriyorum.
Eğlenceli olduğunu düşünüyorum. (f=3)

Macera türünde kitapları okumayı tercih ediyorum çünkü;

	<p>Ö-2.eğlenceli olduğunu düşünüyorum.</p> <p>Ö-10.bu tür bana daha eğlenceli geliyor.</p> <p>Ö-11.....okurken çok keyif alıyorum, eğleniyorum.</p>
	Kendimi kitabın içinde hissediyorum, çok hoşlanıyorum. (f=3)
	<p>Ö-9.okurken kendimi kitabın içinde buluyorum, çok hoşlanıyorum.</p> <p>Ö-16. ... bu türde kitaplar okumayı çok seviyorum.</p> <p>Ö-18.....okumak çok keyif veriyor.</p>
	Seviyorum, bilgi sahibi oluyorum. (f=1)
Tarih türünde kitapları okumayı tercih ediyorum çünkü;	<p>Ö-4.tarih benim sevdiğim bir tür, okudukça bilgi sahibi oluyorum ve okurken notlar alıyorum.</p>
	Geçmişimi merak ediyorum. (f=1)
	<p>Ö-8.atalarımın geçmişte ne yaptıklarını merak ediyorum.</p>
	Bilgi sahibi oluyorum. (f=2)
Bilim ve icat türünde kitapları okumayı tercih ediyorum çünkü;	<p>Ö-4.ileride bilim adamı olmak istediğim için bu konuda bilgi sahibi olmak istiyorum.</p> <p>Ö-7.....bu türde kitaplar yeni bilgiler öğrenmemi sağlıyor.</p>
	Çok hoşlanıyorum. (f=1)
	<p>Ö-9.Okurken keyif alıyorum, çok hoşlanıyorum.</p>
Komedi/Mizah türünde kitapları okumayı tercih ediyorum çünkü;	Eğlenceli buluyorum. (f=2)
	<p>Ö-16.okurken eğleniyorum.</p> <p>Ö-17. ...bu türde kitapları okurken çok eğleniyorum, gülmeyi seviyorum.</p>
Şiir türünde kitapları okumayı tercih ediyorum çünkü;	Hislerimi ifade etmemi sağlıyor. (f=1)
	<p>Ö-15.duygularımı ifade etmemi sağlıyor, bir düşüncenin vurgulanarak söylenmesi hoşuma gidiyor.</p>

Verilere göre BİLSEM öğrencilerinin tercih ettikleri kitap türünü seçme nedenleri olarak en çok macera türünde “Okurken heyecanlanıyorum” (f=5)yazdıkları görülmektedir. Bu sebebi sırasıyla “Merak ediyorum, bitirmek istiyorum.” (f=4) “Eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” (f=3) ve “Kendimi kitabın içinde hissediyorum, çok hoşlanıyorum.” (f=3) cevapları takip etmektedir. Tarih türünde kitapları okumayı tercih sebepleri “Seviyorum, bilgi sahibi oluyorum.” (f=1) ve “Geçmişimi merak ediyorum.” (f=1) olarak belirtilmiştir. Bilim ve icat türünde kitapları okumayı tercih sebepleri “Bilgi sahibi oluyorum.” (f=2) ve “Çok hoşlanıyorum.” (f=1) olarak belirtilmiştir. Komedi/Mizah türünde kitapları okumayı tercih sebepleri olarak “Eğlenceli buluyorum.” (f=2) belirtilmiştir. Şiir türünde kitapları okumayı tercih sebebi olarak “Hislerimi ifade etmemi sağlıyor.” (f=1) belirtilmiştir.

4.1.19. “BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri kitap seçerken kitabın hangi özelliğine dikkat etmektedirler?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Öğrencilerin “Okumak için tercih ettiğim kitapları seçerken en çok dikkat ettiğim hususlar şunlardır:”boşluğuna yazdıkları cevaplar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21. BİLSEM’e Devam Eden Öğrencilerin Okumak İçin Tercih Ettikleri Kitapları Seçerken En Çok Dikkat Ettikleri Hususlar

Konusu (f=7)
Ö-4. Sevdiğim bir konuda yazılmış olması kitabı alırken ilk tercih sebebidir. Ö-7. Konusuna ilgim olması gerekir. Okuyacağım kitabın konusu ilgimi çekmelidir. Ö-8. Okumaktan keyif alacağım, sıkılmayacağım bir kitap olmalı. Ö-10. Konusunun eğlenceli olmasına dikkat ederim. Ö-12. Konusunun merak ettiğim, ilgilendiğim alanda olmasını isterim ve alırken konusunu araştırıp ona göre kitabı alırım. Ö-13. Konusunun eğlenceli olmasını isterim Ö-17. İçeriğinin ilgimi çekmesi gerekir.
Türü (f=7)
Ö-6. Kitabın türü benim için önemlidir. Cinayet ve macera türünde kitaplar olmasını isterim. Ö-10. Macera türünde kitap okumayı sevdiğim için kitap alırken ilk olarak kitabın türüne bakarım. Ö-11. Sevdiğim türde olmasına dikkat ederim. Ö-13. Hangi tür olduğuna bakıyorum. Okumaktan keyif aldığım türü tercih ederim. Ö-14. Özellikle macera türünde kitapları okumayı tercih ederim. Ö-15. Kitabın sevdiğim türde olmasına dikkat ederim. Ö-18. Sevdiğim türde kitap almaya dikkat ederim.
Sayfa sayısı ve yazı boyutu (f=4)
Ö-2. Kitap alırken kitabın sayfalarının fazla olmasını isterim. Yazı boyutunun küçük olmasını istemem. Ö-5. Az sayfalı olmasını isterim. Kitap çok sayfalı olduğunda sonuna daha çok var diye açıp sonunu okuyorum. Ö-10. Az sayfalı olmasını isterim, uzun süren kitapları sıkıcı buluyorum. Ö-16. Çok kalın olmamasına ve yazılarının küçük olmamasına dikkat ederim.
Yaşa uygunluğu (f=3)
Ö-1. Kitap alırken içeriğinin yaşıma uygun olmasına dikkat ederim. Ö-7. İlk dikkat ettiğim kitabın yaşıma uygun olmasıdır. Ö-17. Yaşıma uygun olmasına dikkat ederim.
Renkli-Resimli olması (f=3)
Ö-5. Kitap alırken renkli ve resimli olmasını isterim. O zaman daha keyifle okuyorum. Ö-10. Resimli olması benim için önemlidir. Ö-13. Kitap alırken renkli ve resimli kitapları tercih ederim.
Akıcı olması (f=2)
Ö-4. Okuyacağım kitabın akıcı olması benim için çok önemlidir. Ö-9. Sürükleyici olmasına dikkat ederim.
Arka kapakta yazarlar (f=1)
Ö-1. Kitap alacağım zaman kitabın arka kapağını okurum ve ilgimi çekerse alırım.
Çok satanlar listesinde olması (f=1)
Ö-3. Almadan önce çok satanlar listesine bakarım ve ona göre hangi kitabı alacağıma karar veririm.
Yabancı kelimelerin olmaması (f=1)
Ö-9. Yabancı kelimelerin yoğunlukta olduğu kitapları okumayı sevmiyorum. Bunun için kitap alırken yabancı kelimelerin olmamasına dikkat ederim.
Yazarı (f=1)
Ö-9. Kitap alırken yazarına bakarım. Sevdiğim ve takip ettiğim bir yazar olmasını isterim.
Ders verici olması (f=1)
Ö-15. Kitabın bir şey hakkında ders vermesi hoşuma gider.

Verilere göre BİLSEM öğrencilerinin okumak için tercih ettikleri kitapları seçerken kitabın en çok hangi özelliğine dikkat ettiklerine bakıldığında sırasıyla “Konusu” (f=7), “Türü” (f=7), “Sayfa sayısı ve yazı boyutu” (f=4), “Yaşa uygunluğu” (f=3), “Renkli-Resimli olması” (f=3), “Akıcı olması” (f=2), “Akıcı olması” (f=2), “Arka kapakta yazanlar” (f=1), “Çok satanlar listesinde olması” (f=1), “Yabancı kelimelerin olmaması” (f=1), “Yazarı” (f=1) ve “Ders verici olması” (f=1) yanıtlarının verildiği görülmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemlerinden elde edilen sonuçlarına ve bu sonuçların literatürdeki araştırma sonuçları ile tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada verilere bağlı olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin yapılan incelemede örneklem grubundaki öğrencilerin yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Karadayı da (2019) BİLSEM'e devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, eğilimlerini ve okuma tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma tutumlarını oldukça yüksek bulmuştur. Ünal (2019) da özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına baktığı çalışmada öğrencilerin yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. McKenna, Kerr ve Ellsworth (1995), tüm sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin okumaya karşı yüksek tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt: Ogurlu, 2014:15). Tüm bu sonuçlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin yeni bilgi öğrenme konularında istekli olmaları ve genel olarak erken yaşlarda okumaya başlamaları nedeniyle okuma tutumlarının yüksek çıktığı söylenebilir.

Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanın “yarar” ve “alışkanlık” boyutlarında, en düşük puan ortalamasının ise “gereklilik” ve “istek” boyutlarına ait olduğu görülmektedir. Ünal (2019) da aynı ölçeği kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada en yüksek puan ortalamasının yarar ve sevgi boyutlarına, en düşüklerin ise istek boyutuna ait olduğunu bulmuştur. Sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilerin okumanın yararına büyük ölçüde inandıkları ve okumayı alışkanlık haline getirdikleri fakat okumayı gerekli bulma konusunda düşüncelerinin daha zayıf olduğu, isteklerinin de diğerlerine oranla düşük olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin “sevgi” alt boyutuna ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin en çok katılım gösterdikleri

ifadenin “Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu görüşüne göre boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdikleri söylenebilir. Aküzüm (2021) de ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarını araştırdığı çalışmasında benzer yönde bir bulguya ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuma tutumlarının “alışkanlık” alt boyutuna ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin en çok katılım gösterdikleri ifadenin “Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır” olduğu görülmüştür. Ünal (2012) 6.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına baktığı çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte sonuca ulaşmıştır. Öğrencilerin bu ifadeleri, okumaya karşı olumlu tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığının zihinsel beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten çalışmalar (Güneyli, 2003; İnan, 2005; Sevmez, 2009)da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “gereklilik” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok “Kitap okumayı gerekli buluyorum.” ifadesine katılım gösterdikleri görülmektedir. Aküzüm (2021) de yaptığı çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına bakmış ve gereklilik boyutunda aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin kitap okumanın önemini kavradıkları ve bunun için okumayı gerekli buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “istem” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok “İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.” ifadesine katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin okuma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarına ve bu konuda kendilerini geliştirmek istediklerine yorumlanabilir.

Öğrencilerin okuma tutumlarının “etki” alt boyutuna ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin en çok katılım gösterdikleri ifadenin “Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.” olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak ankete katılan öğrencilerin hep aynı türde kitaplar okumadıkları, kendilerini geliştirmek için farklı türlere yöneldikleri görülmektedir. Ünal(2012) da yapmış olduğu çalışmada bulguyu destekleyecek şekilde bu madde için yüksek katılıma ulaşmışken; Aküzüm (2021) çalışmasında bu madde için düşük katılıma ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “yarar” faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok “Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.” ifadesine katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin okuma anlama yetenekleri ile matematik başarıları

arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşan Kıvrak (2014) da bu bulguyu desteklemektedir.

BİLSEM'e devam eden 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuma tutumlarına bakıldığında kız öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan (2018); Karadayı (2019) ve Ünal (2019) da özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre okuma tutumlarına baktıkları çalışmalarda bu çalışmayla benzer olarak kız öğrencilerin okuma tutumlarını yüksek düzeyde bulmuşlardır. Ayrıca çalışmanın bu bulgusunu destekleyen, özel yetenekli olmayan öğrencilerle yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Kuşdemir, 2019; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Mete, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Ünal, 2012). Bu çalışmalarda da okuma becerisine ilişkin kız öğrenciler lehinde sonuçlar yer almaktadır.

BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma tutumlarına bakıldığında 4.sınıfa giden öğrencilerin okuma tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde bu konu ile ilgili doğrudan karşılaştırma yapılabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda Karadayı'nın (2019), 5. sınıf öğrencileriyle; Ünal'ın (2019), 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 5. sınıftaki öğrencilerinin; Çeçen ve Deniz (2015)'in özel yetenekli olmayan lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 11. sınıftaki öğrencilerinin okuma tutumları yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmadan farklı olarak McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer'in (2012) yaptıkları çalışmada ilkökul seviyesinde olan öğrencilerin okuma tutumunun küçük sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşkın ve Aygün'ün (2017) yaptıkları çalışmada 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına bakmış ve 3.sınıf lehine bir sonuç bulmuşlardır.

BİLSEM öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre okuma tutumlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının büyük çoğunluğunun eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak öğrencilerin anne babalarının eğitim durumları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında Kuşdemir (2019) 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri ile anne ve babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir fark

bulamamıştır. Balcı (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile anne baba eğitim durumları arasında bu araştırmayla aynı olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Farklı bir bulgu olarak Aküzüm (2021) anne ve babaların eğitim düzeyi ile okuma tutumları alt boyutlarına göre anne ve babası okuryazar olmayan öğrenci aleyhine anlamlı fark bulmuştur.

Anne babalarının kitap okuma durumlarına göre sonuçlara bakıldığında annelerin babalara göre daha çok kitap okudukları görülmektedir. Okuma tutumunun gelişmesinde anne ve babaların kitap okuma sıklığının olumlu etkisi görülmüştür. Özdemir ve Şerbetçi (2018) yapmış oldukları çalışmalarında aynı bulguya rastlamışlardır. Keleş (2006) yaptığı çalışmada anne ve babalarının kitap okumalarının öğrenciler için “oldukça önemli” algılandığı sonucuna varmıştır.

Evlerinde kitaplık olma durumlarına göre okuma tutumlarına bakıldığında evlerinde kitaplık olan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumunun yüksek bulunduğu çalışmalar (Okur, Özsoy, 2017; Aküzüm, 2021; Taşkın, Aygün, 2017; Özdemir, Şerbetçi, 2018; Balcı, 2009; Ünal, 2012) da mevcuttur. Kitap okumayı seven ve alışkanlık haline getirmiş olan öğrencilerin ev ortamında da kitaplarla buluşması okumaya karşı yaklaşımlarını destekleyecektir. Buna karşın okuma tutumları ile evlerinde kitaplık olma durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ünal'ın (2019) özel yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada aynı bulguya ulaşmasına karşın Özdemir ve Şerbetçi (2018) özel yetenekli olmayan 4.sınıf öğrencileriyle olan çalışmasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kitap okuma sıklığı ve alışkanlığına göre okuma tutumuna bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığını kazandıkları görülmektedir. Bu alışkanlığa bakılarak katılımcıların ileride iyi birer okuyucu olacakları düşünülebilir. Özel yetenekli öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında bu bireylerin okumaya ayırdıkları zamanın yüksek olduğu sonucuna ulaşan başka çalışmalar (Alevli, 2018; Ünal, Demirtaş, Erdoğan, 2018; Karadayı, 2019) da mevcuttur. Özel yetenekli olmayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları ve düzenli kitap okudukları (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Şahin ve Gültekin, 2022) ve okuma oranının düşük olduğu (Aytaş ve Altunbay, 2016) sonucuna ulaşılan çalışmalar görülmektedir.

BİLSEM öğrencilerinin bilgisayar ve internette zaman geçirmeleri sonucunda okuma sıklığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin büyük

çoğunluğunun (%82,8) bilgisayar ve internette günde 1 saat veya daha az zaman geçirdikleri saptanmıştır. Benzer olarak Karadayı (2019), çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin %23,51'inin internette haftada 1-2 saat % 27,72'sinin internette günde 1 saat, %25,61'inin internette günde 2 saat, %9,82'sinin internette günde 3 saat %6,67'sinin internette günde 4 saat ve daha fazla vakit geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin internete çok zaman ayırmadıkları görülmektedir. Farklı olarak Köroğlu (2014), özel yeteneklilerin %48,6'sının 1-3 saat arasında, %38,4'ünün 1 saatten az, %10,5'inin 4 saat ve üzerinde internette zaman geçirdiğini tespit etmiştir.

Çalışmada BİLSEM öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olan ve onları okumaya yönlendiren kişilere bakıldığında ilk sırada öğretmenlerinin, ikinci sırada annelerinin etkili olduğu görülmüştür. Benzer olarak literatürde okumaya etkisi en çok öğretmen olan (Çiçek Çetinkaya, 2004; Yorgancı, 2022; Aksoy ve Öztürk, 2018; Mut, 2021; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Tekgül, 2013; Ünal, 2012; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013) ve aile (Alevli, 2018; Biçici, 2006; Bozkurt ve Memiş 2013; Çiğdemir, 2021; Durualp, Durualp E. ve Çiçekoğlu, 2013; Er ve Arıcı, 2018; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ünal, 2012) çalışmalar mevcuttur. Sonuçlara bakılarak öğretmenlerin ve ailelerin çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli role sahip oldukları ve ailelerin okumaya karşı duyarlı oldukları görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin okumak için genellikle macera, komedi/mizah, bilim ve icat türündeki kitapları okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ile yapılan diğer çalışmalar benzerlik göstermektedir. Literatüre bakıldığında Ünal, Demirtaş ve Erdoğan (2018) özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığına baktıkları çalışmada öğrencilerin aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu türündeki kitapları okumayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Karadayı (2019) ise 285 özel yetenekli öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok macera, bilim kurgu ve mizah/komedi türlerinde kitapları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okur ve Özsoy (2017) da özel yetenekli öğrencilerin okumak için genellikle aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu kitaplarını tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyete göre tercih edilen kitap türlerine bakıldığında kız öğrencilerin sırasıyla en çok macera, bilimkurgu/fantastik ve komedi/mizah; erkek öğrencilerin macera, komedi/mizah, bilim ve icat türlerini tercih ettikleri bulunmuştur. Karadayı (2019) özel yeteneklilerle yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okumayı tercih ettikleri kitap türlerine bakmış ve bu çalışmayla benzer olarak kız ve erkek öğrencilerin en

çok macera ve bilimkurgu türlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çiçek Çetinkaya (2004) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin en çok macera türünü okumayı tercih ettiklerini ancak macera türünden sonra kız öğrencilerin en çok duygusal kitaplardan hoşlandığı; erkek öğrencilerin bilimkurgu türündeki kitaplardan hoşlandığı sonucuna varmıştır.

Sınıf düzeyine göre okuma tercihlerine bakıldığında 3.sınıfların en çok macera, komedi/mizah, bilim ve icat türlerini; 4.sınıfların en çok macera, bilim ve icat, bilimkurgu/fantastik türlerinde kitap okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma tercihlerine bakılmış, ilkokula devam eden öğrencilerle ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda (Ünal, Demirtaş, Erdoğan, 2018; Karadayı, 2019; Oğurlu, 2014; Okur, Özsoy, 2017) bu çalışmaya benzer olarak özel yetenekli öğrencilerin macera, bilimkurgu/fantastik, bilim ve icat türlerini okumayı tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin okudukları kitapları elde etme yollarına bakıldığında genellikle anneleriyle ya da babalarıyla kitap almaya gittikleri ve okuyacağı kitabı kendilerinin seçtiği, annelerinin ya da babalarının kitabı onlara aldığı ve sınıf kitaplığından kendilerinin seçtiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Karadayı (2019) bu çalışmayla aynı sonuçları bulmuştur. Aytaş ve Altunbay (2016) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışmış ve onların en çok kitapçıdan kitabı temin ettikleri, sonrasında okul kütüphanesinden aldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. 8. sınıf öğrencileriyle çalışan Balcı (2009), öğrencilerin kitaplara en çok evdeki kitaplıktan ya da başkalarından ödünç alarak ulaştıkları ve okuyacakları kitabı satın aldıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Çiçek Çetinkaya (2004) 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin kitabı en çok satın aldıkları ve halk kütüphanesinden temin ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Kitap okumaya engel durumlara bakıldığında ödevlerin çokluğu ve sesli ortam cevaplarının yoğunluğu görülmüştür. Bu çalışmaya benzer olarak 4.sınıf öğrencilerinin okuma engellerine bakan Yurtbakan ve Erdoğan (2020) en çok, televizyon izleme, evde çalışma ortamının olmaması ve ödevlerin çokluğu sonuçlarına ulaşmıştır. 9.sınıf öğrencileriyle çalışan Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) televizyon izleme ve bilgisayar kullanmanın okumaya engel olduğunu; Balcı (2009) 8.sınıf öğrencilerinin okumasına engel olan durumun sınava hazırlık ve televizyon izlemek olduğunu saptamıştır.

Tercih edilen okuma araçlarına bakıldığında en çok basılı kitabın öne çıktığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında benzer çalışmalara rastlanılmıştır. Yorgancı (2022) ve Karadayı (2019) bu çalışmayla aynı sonuçlara ulaşmışlardır ve öğrencilerin basılı kaynaklardan okumayı elektronik kaynaklardan okumaya göre daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin tercih ettikleri kitapları seçme nedenlerine bakıldığında en çok kitabın konusu, yazarı ve öğretmenin önerisinin etkili olduğu görülmüştür. Kitabın resimli olmasının ve kapağının tercih sebebinde çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında benzer çalışmalara rastlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda, Ünal, Demirtaş, Erdoğan(2018) öğrencilerin kitap seçiminde en çok kitabın konusuna ve türüne önem verdiklerini; Karadayı (2019) öğrencilerin kitap seçiminde sırasıyla konusuna, arkadaş önerisine, yazarına ve öğretmenlerin önerisine dikkat ettiklerini bulmuşlardır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerle çalışan Yorgancı (2022) öğrencilerin kitap seçerken en çok kitabın türüne, kapağına ve içeriğine dikkat ettiklerini; Balcı (2009) öğrencilerin kitap seçiminde

BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma gerekçelerine bakıldığında en çok okumaktan keyif aldıkları için sonrasında sırasıyla yeni bilgiler, yeni kelimeler öğrendikleri, hayal dünyalarını geliştirdiği ve daha iyi anlamak, hata yapmamak için okudukları görülmektedir. Benzer olarak Ünal, Demirtaş, Erdoğan(2018) çalışmalarında öğrencilerin günlük hayattan uzaklaşmak, okuyarak eğlenmek ve yeni bilgiler öğrenmek için okudukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bayat ve Çetinkaya (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okumanın kendilerine huzur verdiği ve okumayı eğlenceli buldukları için tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Mut (2021), öğrencilerin okumaya merak/ilgi duydukları ve okumaktan keyif aldıkları için okudukları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer olarak Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları, okumayı iyi bir boş zaman etkinliği olarak gördükleri ve okumanın derslere olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri için kitap okudukları sonucuna ulaşmışlardır. Yorgancı (2022) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okumanın insana daha çok bilgi ve başarı kazandırdığı için ve kendini geliştirmek amacıyla okudukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin kitap okuyamama nedenlerine bakıldığında vakitlerinin olmamasının ve yorgun olmalarının okumalarına engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında benzer olarak Bayat ve Çetinkaya (2018) öğrencilerin okuyamama nedenleri

arasında kitapların pahalı olması ve zamanlarının okumaya yeterli olmaması sonuçlarına ulaşmışlardır. Karadayı (2019), öğrencilerin ödevlerin çokluğundan ve sınava hazırlanmalarından dolayı kitap okuyamadıkları sonucuna ulaşırken Yurtbakan ve Erdoğan (2020), öğrencilerin kitap okumalarına engel olan durumun başında televizyon izlemek, evde çalışma ortamının olmaması ve ödevlerin çokluğunun geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Çiçek Çetinkaya (2004), kitap okuyamama nedenleri arasında sınava hazırlanmak ve okuldaki derslerin ve ödevlerin çokluğu cevaplarının yoğun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla okumaya vakit ayrılmamasının nedeni öğrencilerin vakitlerinin olmamasıdır ve bu sonuç çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri kitap türlerini seçme nedenlerine bakıldığında, macera türünü okurken heyecanlandıkları ve merak ettikleri için; tarih türünü bilgi sahibi olmak ve geçmişlerini öğrenmek için; bilim ve icat türünü bilgi sahibi olmak ve keyif almak için; komedi/mizah türünü eğlenceli buldukları için; şiir türünü hislerini ifade etmelerini sağladığı için tercih ettikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin kitap seçerken en çok kitabın konusuna dikkat ettikleri, sonrasında türü, sayfa sayısı, yazı boyutu ve yaşa uygunluğuna göre okuyacakları kitaba karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında Yorgancı (2022) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap seçerken en çok kitabın türüne, kapağına, yazılarına ve resimli olmasına önem verdiklerini; Balcı (2009) 8. sınıf öğrencilerin kitap seçiminde en çok kitabın konusuna ve yazarına önem verdiklerini; Karadayı (2019) özel yetenekli öğrencilerin kitap seçiminde en çok kitabın konusuna, arkadaş önerisine ve yazarına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Ünal vd. (2018) özel yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmalarında öğrencilerin kitap seçiminde en çok konusuna, sayfa sayısına, kitap kapağına ve yazarına dikkat ettiklerini bulmuşlardır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlerin ve ailenin etkili olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenler ve aileler okuma desteğini artırmaları ve rol model olmaları yönünde bilinçlendirilmelidir.

2. Evinde kitaplıkları bulunan öğrencilerin okuma tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. BİLSEM’lerde de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyici, farklı alanlarda yazılmış, yerli ve yabancı yayınların bulunduğu kitaplık oluşturulabilir. Öğrencilerin bu kitaplıktan faydalanmaları sağlanabilir ve yönelimlerine göre kitap seçenekleri artırılabilir.

3. Yazarlar ve yayınevleri özel yetenekli öğrencilerin okumaktan keyif aldığı türlerin yazımına ve basımına öncelik verebilir.

4. Teknolojide fazla zaman geçiren öğrencilerin okumaya az zaman ayırdıkları sonucuna bağlı olarak öğrenciler teknoloji kullanımı konusunda bilinçlendirilebilir.

5. Özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik erken bağımsızlık geliştirdikleri düşüncesiyle okumak istedikleri kitapları kendilerinin seçmesi önerilebilir. Buna bağlı olarak aileleri bu konuda bilinçlendirilmeli ve kitap alımı konusunda tercihi çocuklarına bırakmaları konusunda yönlendirilmelidir.

6. Ödev çokluğunun ve sesli ortamın özel yetenekli öğrencilerin kitap okumalarına engel olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenlerin daha az ve okumayı destekleyici ödevlendirme yapmaları konusunda bilinçlendirilmeleri ve okuma yapılan ortamın okumaya daha elverişli hale getirilmesi sağlanabilir.

7. Yeni bilgiler öğrenmeye açık olan özel yetenekli öğrencilerin okuyacağı kitaplardan fayda sağlamaları ve kendilerini geliştirmeleri için kitap içeriklerinin daha zengin hale getirilmesi sağlanabilir. Bu konuda yazarlara tavsiyelerde bulunulabilir.

8. Özel yetenekli erkek öğrencilerin kızlara oranla daha düşük okuma tutumuna sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmalar bu öğrencilerin macera, komedi/mizah, bilim ve icat, hayvanlar âlemi, bilimkurgu/fantastik türündeki kitapları sevdiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek amacıyla sınıf ve okul kütüphaneleri bu türden kitaplarla zenginleştirilebilir.

9. Bu çalışma bir ildeki BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıflardan 58 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın daha kapsamlı olması ve daha güvenilir sonuçlar vermesi amacıyla birçok ildeki BİLSEM'lerde farklı sınıfları kapsayacak çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008). Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi*, 18-20 Mayıs 2008, MEB Bahçeşehir Üniversitesi.
- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekliler. Şirin M. R., Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E. (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 127-154.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E., ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aküzum, L. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 233, 26-28.
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 793-815.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Milli Eğitim Dergisi*, Özel sayı 1, 129-142.
- 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.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş*. (2.Baskım). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (173-195) (Geliştirilmiş 4.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Atik, Ş.Y. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Aytaş, G., ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin “okuma eğilimleri” bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.
- Aytaş, G. (2005) Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(4),461-470.
- Bahar, A., Kaya, A. İ. ve Bahar, F. (2016). Üstün zekâlı olan ve olmayan ilkökullü öğrencilerinin okuma tutum ve tercihlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 45-61. doi: 10.15390/EB.2016.4595
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42),1-21.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar, Y., ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-980
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev. B.Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bano, J.,Jabeen, Z. and Qutoshi,S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Developement*, 5(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180618.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batmaz, O.,ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Bayat, N. and Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.
- Baykoç, N. (2014). Üstün akıl, zekâ, deha ve yetenek üstün zekâlı ve yetenekli bireyler dâhiler ve savantlar. N. Baykoç (Ed.), *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler savantlar gelişimleri ve eğitimleri* içinde (10-25). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Baysal Metin, E. N., Dağlıoğlu, H.E. ve Saranlı, A.G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısı ile üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgiç, N., (2017). *Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimi politikalarına yönelik nitel bir çalışma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bonds, C. ve Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student, *Roepers Review*, 5(3),4-6.
- Bozkurt, M.,ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Budak, İ. (2008). Üstün yeteneklilik kavramı ve tarihsel gelişim süreci. *Journal of Qafqaz University*, 22, 164-174.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from under represented populations, *Theory Into Practice*, 44(2), 98-104.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi- TÜBAR*, 11, 231-244.
- Coşkun, B., (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Cutts, F. N. And Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (Çev: Ersevîm, İ.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.5(3)95-102.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde. ss. 111-126 İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çeçen, M., ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, Y. ve Karakullukcu, N. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3),87-104.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Davaslıgil, U. ve Leana, M. Z. (2004). *Üstün Zekâlı ve Zekâlıların Eğitimi Projesi. I. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davaslıgil, Ü., Uzun, M., Çeki, E., Köse, M. A., Çapkan, N., ve Şirin, M. R. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespiti komisyonu ön raporu kitabı, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Davaslıgil, Ü. (2009). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (545-592)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. Elementary Education Online, 10(3), 1028-1036.*
- Deniz, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3(2), 46-64.*
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. Millî Eğitim Dergisi, 170, 339-345.*
- Diem, C. D. (2012). *How the presence of a technologically supported library in fluences highschool students' reading habits and skills. Global Advanced Research Journal of Library, Information and Archival Studies, 1(1), 001-005.*
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma (1. Baskı)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(1), 115-132.*
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). *Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. Eğitim ve bilim, 360-365.*
- Ekinci, E. (2007). *Eğitimin ekonomik temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Yay. haz.). Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 161-198.
- Er, Z., ve Arıcı, A. F. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. Türkiye Eğitim Dergisi, 3(1), 1-21.*
- Ercan, F. (2013). *Fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasına yönelik bir model geliştirme önerisi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza infaz kurumları yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 453-489.
- Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(2), 1-67.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*. 8(9), 1441-1453
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N., (2001). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Özel Eğitim. İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ görüşmeler ve makaleler*. (1. Baskı). (Eds: Dr. Clinton J. Vickers). (Çev. Meral Tüzel). İstanbul: Enka Okulları.
- Gardner, H. (2004). *Zihniyetleri değiştirmek* (1. Baskı), Ankara: Mess Yayıncılık.
- 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
- Genç, M. (2014). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları 1. *Üstün Zekâlı Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Genç, M. A. (2016). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3 (3), 49-66.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-35.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *In handbook of reading research, Volume III*. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye'de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürçan, H. İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hoşgörür, V, ve Taştan, N. (2007). Eğitimin İşlevleri. (Ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. ss. 282-305. Ankara: Pegem A Yayıncılık,.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İstanbul İşletme Enstitüsü (2021). <https://www.iienstitu.com>, Erişim Tarihi: 28.11.2022.
- İşcan, A., Arıkan, İ.B. ve Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 3-28.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Mazı, M. G. (2017). Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlere Genel Bir Bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57.
- Kalaycı, Ş., 2005. *SPSS Uygulamalı, Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 273-305 s.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karabulut, R. (2015). *Dünden bugüne üstün yetenekliler eğitimi*. Ankara: Bizim Büro.
- Karadayı, F., 2019, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Eğilimlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasimoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, F. ve Sever S. (1995). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kılıç, V. C. (2018). Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*, 56(1), 135-143.

- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- 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
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Koroğlu, İ.Ş. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Medya Kullanımı Motivasyonları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kurnaz, H., ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal araştırmalar dergisi*, 19(3) 54-58.
- Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneği). *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5(10), 151-181.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1) , 75-86.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. ve Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (UYAD)*, 1(1), 31-44.
- Ley, T. C., and Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(2), 87-98.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., and Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., and Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 8 (30), 934-956.
- MEB, (1929). *1416 sayılı ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ecnebi/ecnebi.html?KeepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=750, Erişim: 09.06.2020
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2009). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html Erişim tarihi: 07.05.2017
- MEB. (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf, Erişim Tarihi: 01.02.2019.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018.07.20180707-8.htm> 10.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf, Erişim tarihi: 07.05.2021
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875351.pdf> sayfasından 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti
- Morgan, P. L. and Fuchs, D. (2007). Is There A Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mönks, F.J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Mut, G. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41.
- Okur, A, Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 73-79
- Oluwaseyi, G. and Oluwatise, S. (2013). A survey of reading and internet use habits among under graduate students in selected university libraries in Nigeria. *International Knowledge Sharing Platform*, 3(11), 38-46. <http://iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/viewFile/8803/8890> sayfasından erişilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Dizinler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M., ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.

- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://aep.gov.tr/wpcontent/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> veri tabanından 07/072020 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://aep.gov.tr/wpcontent/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> veri tabanından 07/072020 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özkaya, G. P. ve Çetin, D. (2014). Türkçe Öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-10
- Öztürk, D. S., ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children (a guide for teachers and parents)*. Buckingham: Open University Press.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., Eckert, R. And Renzulli, J. (2004). Reading instruction for talented readers: case studies documenting few opportunities for continuous progress, *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338
- 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? Re examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5.Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sak, U. 2013. *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Üstün zekalı öğrenciler*. (Editör İ. H. Diken). 5. bs. Ankara: Pegam Akademi. ss.497-534.
- Sak, U. (2017). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri Tanımlanmaları Eğitimleri* (7. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155
- Sarı, H. (2008). Üstün Zekâlılık ve Üstün Yeteneklilik (Kavram ve tanım Açısından). (Ed. A. M.Sünbül). *Eğitime Yeni Bakışlar 2* içinde. ss.45-62. Konya: Eğitim Akademi Yayınları
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 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.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215 - 232.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, F. (2018). Müfredat modelleri, F. Şahin (Ed.) *Özel yetenekli öğrenci ve eğitimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2021). *İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları temel kavramlar. İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları içinde*. ss.1-15. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Şahin, A. ve Gültekin, G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Şirin, M. R. (2004). Üstün yetenekli çocuk ödevi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (45), 20-25.
- Tabachnick, B.G.,and Fidell, L.S. (2006). Using Multivariate Statistics, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon. Taguchi, G. (1993). *Taguchi Methods: Design of Experiments*. Dearborn, MI: ASI Press
- Taş, H. ve Okur, A. (2016). *Üstün zekâli/yetenekli öğrenciler için okuma tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1) 91-101.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme: Program, öğretim, yönetim ve değerlendirme*. Ocak Yayınları.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri: Sözel, yazılı ve diğer materyaller için*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- TBMM (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*, TBMM, PDF Kitap, (Sayısı:427), Ankara, <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, adresinden 10 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir,
- Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.

- Tosunoğlu, M. (2002). *Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri*, *Türk Dili*, Sayı: 609, 546-563.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünal, Demirtaş ve Gür Erdoğan, (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi, Özel sayı*, 109-127.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E. and 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.
- Wigfield, A. and Asher, S. R. (2002). *Social and Motivational Influences on Reading*. In Handbook of Reading Research., Pearson, P. D. (Editor). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Yalman, M, Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-30
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (bilsem) üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız M.(2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Journal of Turkish Studies*, 8(4) 1461-1478.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, B. (2000). Çok Kültürlü Toplumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451- 465.

- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yorgancı, O. K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 78-94.
- Yurtbakan, E., ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.



EKLER

EK-1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

EK-2. Kişisel Bilgiler Formu

EK-3. Görüşme Formu

EK-4. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

EK-5. Ölçek Kullanım İzin Belgesi



EK-1. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği

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.					

SORULAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
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-2. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli öğrenci, bilimsel bir çalışma kapsamında “İlkokula Devam Eden BİLSEM Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Tercihleri” konulu bir araştırma yapmaktayım. Çalışmamla ilgili olarak değerli görüş ve katkılarına ihtiyaç hissetmekteyim. Bu anlamda aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplamanız benim için çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilecektir. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gülcan GÜLTEKİN

1. Cinsiyetiniz?	Kız ()			Erkek ()			
2. Kaçınıcı sınıftasınız?	2 ()		3 ()		4 ()		
3.Yetenek alanınız ne?	Resim ()		Müzik ()		Genel Zihinsel Yetenek ()		
4. Annenizin eğitim durumu nedir?	Okuma yazması yok ()	İlkokul mezunu ()	Ortaokul mezunu ()	Lise mezunu ()	Üniversite mezunu ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
5. Babanızın eğitim durumu nedir?	Okuma yazması yok ()	İlkokul mezunu ()	Ortaokul mezunu ()	Lise mezunu ()	Üniversite mezunu ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
6. Anneniz ne sıklıkla kitap okuyor?	Hiç ()	Ara sıra ()		Genellikle ()		Her zaman ()	
7. Babanız ne sıklıkla kitap okuyor?	Hiç ()	Ara sıra ()		Genellikle ()		Her zaman ()	
8. Evinizde kitaplık var mı?	Evet ()			Hayır ()			
9. Ne sıklıkla kitap okursunuz?	Hiçbir zaman ()		Bazen ()		Her gün ()		
10. Düzenli bir kitap okuma alışkanlığınız var mı?	Evet ()			Hayır ()			
11. Bilgisayar veya internette ne kadar zaman geçiriyorsunuz?	Günde 1 saat ve daha az ()		Günde 2 saat ()		Günde 3 saat ve daha fazla ()		
12. Okuma alışkanlığı kazanmanızda en etkili olduğunu düşündüğünüz kimdi?	Anne ()	Baba ()	Kardeş ()	Öğretmen ()	Arkadaş ()	Diğer ()	
13. Okumayı tercih ettiğiniz kitapları işaretleyiniz. (Birden fazla)	Macera () Komedi/Mizah () Korku ()		Cinayet () Polisiye ()		Hayvanlar âlemi () Sağlık () Bilim ve İcat ()		

fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)	Doğa/Tabiat () Dini kitaplar ()	Bilimkurgu/Fantastik() Sporla ilgili () Şiir ()	Tarih kitapları () Aşk/Romantik ()
14. Okuduğunuz kitapları nasıl elde ediyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)	Okul kütüphanesinden alıyorum. () Sınıf kitaplığından alıp okuyorum.() Annem ya da babamla gidiyoruz, ben seçiyorum.() Hediye geliyor. ()	Harçlığımla kendim satın alıyorum. () Halk kütüphanesinden alıyorum.() Annem ya da babam alıyorlar. () Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.() Diğer () (Lütfen yazınız)	
15. Kitap okumanıza engel olan bir durum var mı?	Evet ()	Hayır ()	
16. Yukarıdaki soruya cevabınız “Evet” ise yanda verilen seçeneklerden birini işaretleyiniz.	Televizyon () Telefon-Tablet () Bilgisayar () Ödevlerin çokluğu () Sesli ortam ()	Ev işleri () Arkadaşlarımla görüşmek () Kitapların pahalı olması () Diğer () (Lütfen yazınız)	
17. Tercih ettiğiniz okuma aracı hangisidir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)	Basılı kitap () Bilgisayar () İnternet materyalleri () Elektronik kitap okuyucu ()	Dijital kitap () Tablet () Telefon ()	
18. Kitap seçerken nelere dikkat edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)	Arkadaşlarımla önerisine () Öğretmenlerimin önerisine () Resimli olmasına () Kapağına () Fiyatına () Konusuna ()	Çok Satanlar Listesinde Olmasına () Kalınlığına () Yazarına () Ailemin önerisine () Diğer () (Lütfen Yazınız)	

EK 3. Görüşme Formu

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE TERCİHLERİ

Sınıf:

Cinsiyet:

1- **Kitap okurum** çünkü

.....

.....

.....

2- **Kitap okuyamam** çünkü

.....

.....

.....

3- türünde kitapları okumayı tercih ediyorum. Çünkü

.....

.....

.....

4- Okumak için tercih ettiğim kitapları seçerken en çok dikkat ettiğim hususlar şunlardır:

.....

.....

.....

EK 4.Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRSEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-41334482
Konu : [REDACTED] in
Araştırma İzni

14/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

[REDACTED] Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.01.2022 tarih ve 385846 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi [REDACTED] in "Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Tercihleri" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

[REDACTED] Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi [REDACTED] in söz konusu araştırmasını; [REDACTED] 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın, pandemi tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitim öğretimdeki değişiklikler göz önüne alınarak ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

[REDACTED]
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

[REDACTED]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : [REDACTED]

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : [REDACTED]

Bilgi için: [REDACTED]

E-Posta : [REDACTED]

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : [REDACTED]

İnternet Adresi: [REDACTED] Faks: [REDACTED]



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr/adresinden> c d27-d766-35fb-8273-8d06 kodu ile teyit edilebilir

EK-5. Ölçek Kullanım İzin Belgesi

Re: Ölçek izin talebi

----- Orijinal mesaj -----

Gönderici: [Redacted]

Tarih: 4 Ara 2021 Cmt 15:31

Al: [Redacted]

Konu: Re: Ölçek izin talebi

Merhaba [Redacted]

"Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"ni yüksek lisans tez çalışmada kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar diliyorum.

Selamlar.

[Redacted]

3 Aralık 2021 Cuma tarihinde [Redacted] yazdı:

Sayın Hocam,

[Redacted] Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmada hazırlamış olduğunuz "Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"ni kullanmak için izninizi talep etmekteyim. İlgili ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Gülcan GÜLTEKİN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Mesleki Denevim

Çalıştığı Kurum	Yıl
Düzmeşe İlkokulu (Gercüş/Batman)	2010-2012
Şeyh Şamil İlkokulu (Akçakent/Kırşehir)	2012-2023
Hüsnü M. Özyeğin İlkokulu (Merkez/Kırşehir)	2023-(Halen)

Yayınlar:

Şahin, A. ve Gültekin G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/71036/987229>

Şahin, A. ve Gültekin G. (2021). Z kuşağının okuma tercihleri. (III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi (KAPSOSBİL) sözlü bildiri). Ahi Evran Üniversitesi, 16-18 Haziran 2021, Kırşehir.